

Sofia Lehtikangas

SVENSKUNDERVISNING ANPASSAD FÖR ALLA?

Svensklärares uppfattningar om och erfarenheter av differentiering av svenskundervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen

Tammerfors universitet
Fakulteten för informationsteknologi och kommunikation
Magisterstudier i nordiska språk
Pro gradu-avhandling
November 2019

TIIVISTELMÄ

Sofia Lehtikangas: Svenskundervisning anpassad för alla? Svensklärares uppfattningar om och erfarenheter av differentiering av svenskundervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen

Pro gradu -tutkielma, 76 sivua + liitteet (3 sivua)

Tampereen yliopisto

Pohjoismaisten kielten maisteriopinnot

Marraskuu 2019

Pro gradu -tutkielmani käsittelee ruotsinopettajien käsityksiä ja kokemuksia ruotsin opetuksen eriyttämisestä toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tutkimuksen taustana käsittelen toisen asteen ammatillista koulutusta Suomessa sekä opetuksen eriyttämistä ja eriyttämisen taustalla vaikuttavia teorioita. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opettajat määrittelevät eriyttämisen, millaisia käsityksiä heillä on eriyttämisen merkityksestä ja mahdollisista haasteista, miten he eriyttävät opetustaan sekä selvittää, millaisia kokemuksia heillä on eriyttämisen vaikutuksista.

Tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän ruotsinopettajaa kolmesta eri ammattioppilaitoksesta eri puolilta Suomea. Tutkimusaineiston keräämiseen on käytetty kahta menetelmää: haastattelua ja havainnointia. Olen haastatellut jokaista informanttia yksilöllisesti sekä havainnoinut kolmen informantin oppitunteja. Haastatteluista saatu materiaali on tutkimuksen keskiössä, kun taas havainnointeja on käytetty täydentämään haastatteluista saatua informaatiota. Aineisto on analysoitu pääasiallisesti laadullisen sisällönanalyysin avulla, mutta analyysi sisältää myös kvantitatiivisia piirteitä.

Tutkimustulokseni osoittavat, että informanttien käsityksissä eriyttämisestä on sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Osa informanteista määrittelee eriyttämisen melko laajasti ja kuvailee eriyttämistä keinona, jonka avulla voidaan ottaa huomioon opiskelijoiden vaihtelevat ja yksilölliset tarpeet, kun taas osa yhdistää eriyttämisen erityisesti opiskelijoiden taitotasoon ja eri taitotasoilla olevien opiskelijoiden tukemiseen. Enemmistö informanteista pitää eriyttämistä tärkeänä ja kokee jatkuvaa tarvetta ruotsinopetuksen eriyttämiselle. Informantit pitävät eriyttämistä tärkeänä etenkin opiskelijoiden vaihtelevan taitotason vuoksi, mutta osa pitää eriyttämistä merkityksellisenä myös mm. opiskelijoiden motivaation kohottamiseksi sekä positiivisten oppimiskokemusten tuottamiseksi. Informanttien kokemat eriyttämisen haasteet liittyvät useimmiten resursseihin, opiskelija-ainekseen sekä opettajan omaan tietotaitoon opetuksen eriyttämisestä. Kaikki informantit kertovat eriyttävänsä opetustaan. Jotkut kertovat hyödyntävänsä monipuolisesti erilaisia metodeja, kun taas toiset kertovat eriyttävänsä suppeammin. Useat informanteista kertovat eriyttävänsä mm. vaihtelemalla tehtävien määrää. Muita yleisiä keinoja ovat mm. erilaisten työtapojen ja tehtävien hyödyntäminen, työtahdin yksilöllistäminen sekä opiskelijoiden henkilökohtainen ohjaaminen. Enemmistö informanteista kokee, että eriyttämisellä on ollut positiivinen vaikutus opiskelijoiden oppimistuloksiin, mutta myös negatiivisia kokemuksia löytyy. Useat informanteista kokevat myös, että eriyttäminen on vaikuttanut positiivisesti opiskelijoiden suhtautumistapaan ruotsinopiskelua kohtaan.

Avainsanat: eriyttäminen, ruotsin opetus, toisen asteen ammatillinen peruskoulutus, käsitykset, kokemukset

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte	4
1.2 Tidigare forskning.....	5
2 Yrkesutbildning i Finland	10
2.1 Den grundläggande yrkesutbildningens syfte och mål	10
2.2 Utbildningsområden och uppbyggnaden av grundexamina.....	11
2.3 Svenskstudier inom grundexamina	13
3 Differentiering av undervisningen	16
3.1 Historiska utgångspunkter för differentiering och kopplingar till andra teorier och praktiker	16
3.2 Differentiering som begrepp	18
3.3 Olika typer av differentiering.....	20
3.4 Differentiering i praktiken	21
3.5 Differentiering som begrepp i den här undersökningen.....	26
4 Material och metod	27
4.1 Material	27
4.2 Metod	29
4.2.1 Den kvalitativa forskningsintervjun och observation som materialinsamlingsmetoder	29
4.2.2 Den kvalitativa innehållsanalysen som analysmetod.....	32
4.3 Forskningsetiska frågor.....	34
5 Yrkesinriktade svensklärares uppfattningar om och erfarenheter av differentiering av svenskundervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen.....	36
5.1 Lärarnas definitioner av begreppet differentiering	36
5.1.1 Behov	37
5.1.2 Prestationsnivå	38

5.2 Lärarnas uppfattningar om differentierings betydelse i undervisningen	39
5.2.1 Differentiering för att ta hänsyn till heterogena undervisningsgrupper	40
5.2.2 Differentiering för att öka studerandenas motivation	42
5.2.3 Differentiering för att ge studerandena positiva inlärningsupplevelser	43
5.2.4 Differentiering på grund av formella faktorer.....	43
5.3 Lärarnas uppfattningar om utmaningar med differentiering.....	44
5.3.1 Resurser.....	44
5.3.2 Egenskaper hos studerande	46
5.3.3 Lärares yrkeskompetens.....	48
5.3.4 Tidpunkt.....	49
5.4 Lärarnas sätt att differentiera i praktiken	50
5.4.1 Utnyttjande av läromaterial på olika sätt	50
5.4.2 Anpassning av lärarens agerande	54
5.4.3 Skapande av olika lärandemiljöer	55
5.4.4 Anpassning av arbetstempo	56
5.4.5 Individuell utvärdering.....	57
5.4.6 Utnyttjande av stödresurser.....	58
5.4.7 Utnyttjande av samarbetsinläring.....	58
5.4.8 Utnyttjande av samarbete med lärarna i yrkesämnen	58
5.4.9 Observation av lektioner	59
5.5 Lärarnas erfarenheter av effekter av differentiering	61
5.5.1 Inverkan på inlärningsresultaten	62
5.5.2 Inverkan på studerandenas förhållningssätt	64
5.5.3 Inverkan på gruppdynamiken.....	65
5.5.4 Inverkan på lärarens tidsanvändning.....	66
6 Sammanfattning och diskussion.....	67
Referenser	73

Bilaga 1	77
Bilaga 2 (översättning).....	78
Bilaga 3	79

1 Inledning

Vi är alla individer, som har våra egna behov och färdigheter. Vi har olika bakgrund, kunskaper och intressen. På samma sätt är alla studerande individer, och en undervisningsgrupp kan bestå av en heterogen grupp av individer, som alla har sina egna behov. Att arbeta som lärare i dagens samhälle kräver mycket från läraren. I en undervisningsgrupp kan finnas studerande som är ivriga att lära sig och studerande som inte alls är motiverade att lära sig. Det kan också finnas studerande med inlärningsssvårigheter, studerande som lär sig bäst när de får arbeta med händer och studerande som vill arbeta i sin egen takt för att uppnå det bästa möjliga inlärningsresultatet, för att nämna några exempel. Utöver dessa skillnader kan studerande skilja sig från varandra på flera olika sätt. Även den globaliserande kulturen och den ökade invandringen från andra länder ökar heterogeniteten inom klassrummet. Hur kan lärare möta studerandes olika behov?

För att kunna erbjuda *alla* studerande möjligheter till framgångsrika inlärningsresultat ska man dra nytta av *differentiering* av undervisningen. Differentiering (eng. *differentiation*, *differentiated instruction*, se t.ex. Holmes 1994, Tomlinson 2001) är ett begrepp som man ofta stöter på i dagens skolvärld. Dessutom förekommer begreppet ofta i olika pedagogiska publikationer och diskussioner. Det finns några skillnader i hur olika forskare har närmats begreppet, men i princip är definitioner relativt likadana. Enligt Bender (2008: 6) betyder differentiering av undervisningen att läraren känner sina studerande och tar i beaktande till exempel skillnader i sina studerandes inlärningsstilar och intressen och utgående från studerandenas behov differentierar undervisningen så att undervisningen möter undervisningsgruppens olika behov. Vataja (2011: 2) beskriver differentiering som det främsta sättet att ta hänsyn till undervisningsgruppens behov och skillnaderna mellan olika elever. Det gemensamma målet med differentiering av olika slag kan ändå anses vara strävandet efter att erbjuda en bred grupp av inlärare en möjlighet till framgångsrika inlärningsresultat (Tomlinson m.fl. 2008: 3).

I den här undersökningen studerar jag differentiering av svenskundervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen, och granskar ämnet ur lärarens synvinkel. Som blivande svensklärare intresserar jag mig för hur lärare som undervisar svenska på yrkesskolor förhåller sig till differentiering och hur de genomför differentiering i

praktiken. Genom att intervjua lärare och observera lektioner försöker jag i denna studie kartlägga yrkesinriktade svensklärares uppfattningar om och erfarenheter av differentiering av svenskundervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen.

När jag genomförde mina pedagogiska studier var intresset inriktat på grundskolan och gymnasiet, och den grundläggande yrkesutbildningen fick inte samma uppmärksamhet. Betydelsen av differentieringen av undervisningen betonades i de pedagogiska studierna men temat behandlades relativt ytligt, vilket ledde till oklarhet om begreppets betydelse. När jag började arbeta som en visstidsanställd timplärare på en yrkesskola blev jag intresserad av att undersöka hur differentiering förekommer i svenskundervisningen inom andra stadiets yrkesutbildning.

Enligt Härmäläinen (2001) utmanas språkundervisningen på yrkesskolorna av att kunna differentiera undervisningen så att undervisningen tar hänsyn till alla studerandena. Språkundervisningsgrupper vid den grundläggande yrkesutbildningen kännetecknas av heterogenitet. Studerandena i en och samma undervisningsgrupp kan ha väldigt olika bakgrundsvariabler. Det kan finnas studerande i olika åldrar, men dessutom kan studerandena skilja sig från varandra när det gäller till exempel deras språkkunskaper, motivation, tidigare erfarenheter eller förväntningar. (Härmäläinen 2001: 33–34.) Även Koro m.fl. (1991: 22) diskuterar studerandes heterogenitet och betonar att studerande bildar en väldigt heterogen grupp speciellt när det gäller deras kognitiva färdigheter och för att kunna stödja studerandenas kognitiva utveckling tillräckligt bra är det viktigt att differentiera undervisningen.

I samband med diskussion om undervisningsgruppernas heterogenitet poängterar Härmäläinen (2001) att det är relevant för lärarna att kartlägga studerandenas tidigare erfarenheter av språkstudier och språkinläring och lägga mer vikt vid kartläggning av studerandenas tidigare erfarenheter än kartläggning av studerandenas utgångsnivå. Härmäläinen betonar betydelsen av studentkännedom och upptäckande av möjliga inläringssvårigheter, men samtidigt anger hon att studentkännedom utmanas av de stora undervisningsgrupperna i den grundläggande yrkesutbildningen och av ett litet antal undervisningstimmar. (Härmäläinen 2001: 33.)

Undersökningen är viktig av flera olika skäl. Temat är fräscht, d.v.s. det har inte mig veterligen gjorts några undersökningar som skulle handla om differentiering av

svenskundervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen. Således har undersökningen också forskningsrelevans inom nordiska språk och strävar efter att fylla i en lucka inom forskningsfältet. Undersökningen kan ge nyttig information om differentieringen av svenskundervisningen till blivande svensklärare och alla som antingen undervisar på yrkesläroanstalter eller som annars intresserar sig för temat. Undersökningen är även aktuell, eftersom undersökningen förknippar fenomenet differentiering med en aktuell utbildningsform. Yrkesutbildningen har blivit en alltmer populär utbildningsform i Finland och förändringar som har berört den grundläggande yrkesutbildningen har varit av stort intresse i samhället under de senaste åren.

Undersökningen är viktig också ur ett mer samhälleligt perspektiv. I ett mångkulturellt land och i en globaliserad värld kan kunnandet av svenska förbättra studerandes arbetsmöjligheter i framtiden. För att erbjuda alla studerande färdigheter i att agera på svenska vid olika arbetsrelaterade situationer ska man satsa på undervisningen. Antalet kontaktundervisningstimmar i den obligatoriska kursen i svenska som ingår i alla finskspråkiga grundexamina har minskat under tiden, vilket gör att undervisningen ska vara effektiv för att hjälpa studerande att uppnå sådant kunnande i svenska som det krävs för att de ska kunna avlägga examen. Att få differentierad undervisning kan i bästa fall tänkas minska studerandes negativa attityder till svenska språket, vilket i sin tur kan leda till positiva inlärningsresultat. Differentierad undervisning tar hänsyn till studerandenas olika behov och intressen, och kan anses ha en positiv inverkan på motivation för inläringen (Vataja 2011: 2). Det blir intressant att undersöka yrkesinriktade svensklärares uppfattningar om och erfarenheter av differentiering och undersöka om yrkesinriktade svensklärare utnyttjar differentiering som ett redskap i undervisningen för att kunna stödja alla studerandenas inläring på det bästa sättet.

Avhandlingen har följande disposition: Jag inleder med att presentera undersökningens syfte och tidigare forskning kring temat. Sedan går jag över till den teoretiska referensramen för undersökningen. Kapitel 2 handlar om yrkesutbildning i Finland. I kapitlet beskriver jag syftet och målen med den grundläggande yrkesutbildningen, redogör för byggandet av grundexamina och beskriver syftet och målen med svenskstudierna som ingår i grundexamina. Kapitel 3 handlar om differentiering av undervisningen. I det tredje och centralaste kapitlet presenterar jag hur andra forskare har definierat begreppet differentiering, hurdan historia det finns bakom differentiering samt

vilka teorier och praktiker som kan anses finnas bakom fenomenet, vilka olika typer av differentiering det finns och redogör för tankesättet bakom differentiering och presenterar olika sätt att differentiera i praktiken. Jag avslutar kapitlet med att beskriva hur begreppet används i denna studie. I kapitel 4 beskrivs materialet och de metoder som har utnyttjats i undersökningen samt diskuteras etiska frågor och aspekter som har beaktats i undersökningen. I kapitel 5 analyserar och presenterar jag mina resultat. Efter analysdelen följer en sammanfattning och diskussion (6) där jag sammanfattar undersökningens syfte och resultat, reflekterar över undersökningen och de använda metoderna, och ger förslag till framtida studier kring ämnet.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att ta reda på yrkesinriktade svensklärares uppfattningar om och erfarenheter av differentiering av svenskundervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen.

Jag har formulerat följande forskningsfrågor:

1. Hur definierar lärare begreppet differentiering?
2. Vilken betydelse har differentieringen av undervisningen enligt lärare?
3. Vilka möjliga utmaningar finns det med differentiering enligt lärare?
4. Hur differentierar lärare sin undervisning?
5. Vilka erfarenheter har lärare av effekterna av differentiering?

Den första forskningsfrågan riktar intresset mot informanternas förståelse av differentiering. Jag är intresserad av att undersöka hur informanterna definierar begreppet och vilka typer av aspekter informanterna förknippar med begreppet. Avsikten med den andra forskningsfrågan är att ta reda på hur informanterna förhåller sig till betydelsen av differentieringen i undervisningen, d.v.s. om informanterna anser det vara viktigt att differentiera undervisningen och om det finns ett behov av differentiering enligt informanterna. Dessutom är avsikten att få fram vad som ligger till grund för informanternas förhållningssätt. Med hjälp av den tredje forskningsfrågan vill jag ta reda på om informanterna upplever att det finns några faktorer som försvårar lärarnas genomförande av differentiering. Med hjälp av den fjärde forskningsfrågan kartlägger jag

hur informanterna differentierar sin undervisning i praktiken. Avsikten är att undersöka om och på vilket sätt informanterna säger sig differentiera undervisningen. Den sista forskningsfrågan finns för att klargöra informanternas egna erfarenheter av differentiering av svenskundervisningen med tyngdpunkten på lärarnas observationer av effekterna av genomfört differentiering. Både positiva och negativa upplevelser är av intresse.

1.2 Tidigare forskning

Det finns tämligen lite forskning om differentiering av undervisningen i främmande språk och i de inhemska språken. Trots att differentiering av undervisningen är ett relativt utforskat område i språkundervisningskontext har flera forskare intresserat sig för fenomenet differentiering och man kan finna relativt mycket tidigare forskning om differentiering inom en rad andra pedagogiska kontexter.

I sin doktorsavhandling har Berbaum (2009) studerat lärares och annan skolpersonals uppfattningar om differentiering av undervisningen i en skola i USA. Målet har varit att undersöka hur lärare genomför differentiering i sådana klassrum där elever med vissa inlärningssvårigheter har integrerats till gruppen. Forskaren har intresserat sig för bland annat att kartlägga hur lärares uppfattningar om differentiering har anknutit sig till lärares sätt att differentiera sin undervisning, samt de möjliga utmaningar som lärare har upplevt i differentieringen. Resultatet av undersökningen har visat att de lärare som har bra interaktionskunskaper, och som förhåller sig positivt till differentieringen har lyckats bäst med differentiering av undervisningen. Det är möjligt att tolka att resultatet visar en viss koppling mellan attityden och genomförandet av differentieringen. Lärarna i undersökningen differentierar sin undervisning på flera olika sätt, t.ex. genom olika uppgifter, utnyttjande av teknologi, anpassning av stöd, anpassning av tid, individuell utvärdering samt genom utnyttjande av samarbetsinlärning och flexibla grupperingar. När det gäller förekomsten av olika utmaningar, har lärarnas bristfälliga kunskaper i att genomföra differentiering, brister på resurserna, tiden, det multiprofessionella samarbetet, elevernas motivation och svaga inlärningskunskaper nämnts som de största utmaningar som förekommer. (Berbaum 2009: 15, 181, 195.)

En annan intressant undersökning genomförd i USA är Harmans (2014) doktorsavhandling. I sin doktorsavhandling har Harman (2014) redogjort för högstadies- och gymnasielärares erfarenheter av differentiering av undervisningen. Målet med undersökningen har varit att redogöra för lärarnas uppfattningar om och attityder till differentiering samt att kartlägga möjliga utmaningar med differentiering. Lärarna i undersökningen upplever att differentiering spelar en viktig roll i undervisningen och utnyttjar differentiering som ett redskap för att kunna ta hänsyn till studerandes varierande behov. Lärarna anser att differentiering kräver mycket tid från lärarens sida men samtidigt anser de att differentierad undervisning är värt extra-arbete på grund av att differentiering kan anses öka studerandenas ansvarskänsla, känslor av kunnighet och bidra till bättre inlärningsresultat. När det gäller utmaningar upplever lärare att tidsbristen är den största utmaningen som försvårar genomförande av differentiering. Dessutom upplever lärarna sina bristande kunskaper om differentiering som utmanande. Lärarna skulle vilja ha mer information om olika differentieringsmetoder, få möjlighet till kollegialt samarbete och se hur differentiering genomförs i praktiken. Därtill upplever lärarna att vara isolerade och skulle gärna vilja göra samarbete med sina kollegor. (Harman 2014: 3.)

McCrea Simpkins m.fl. (2009) har redogjort för hurdan inverkan differentieringen har på inläringen av naturvetenskap hos lågstadieelever i klassrum där det finns både normalpresterande elever och elever med olika svårigheter. Differentiering tillämpades i undersökningen främst genom att erbjuda eleverna uppgifter av olika svårighetsgrad och genom att föredra samarbetsinläring. Undersökningens resultat visade att differentieringen hade en positiv inverkan på inlärningsresultaten hos både duktiga och svaga elever. Dessutom visade resultaten att både eleverna och lärarna upplevde de prövade differentieringsmetoderna som intresseväckande, lustbetonade och lätt att tillämpa samt lämpliga med avseende på det undervisade ämnet. (McCrea Simpkins m.fl. 2009: 300–308.)

Weston m.fl. (1998) har undersökt differentiering av undervisningen ur lärares, elevers och skolledares synvinklar på olika skolstadier i Britannien. Målet med undersökningen har varit bland annat att kartlägga skolornas förhållningssätt till differentiering, skolornas sätt att differentiera i praktiken samt att kartlägga inverkan av differentieringen på inläringen. Undersökningen visar att flera lärare har satsat på att planera uppgifter för olika prestationsnivåer, ta hänsyn till olika inlärningsstilar och i vissa skolor även på att

definiera anpassade inlärningsmål. Flera lärare har differentierat sin undervisning genom att erbjuda sina elever olika variationer av en gemensam, oftast skriftlig, uppgift. Variationer har ändå oftast varit först och främst kopplade till olikheter mellan prestationsnivåer, och få lärare har erbjudit sina elever variation när det gäller till exempel olika arbetssätt, påvisandet av kunnsighet eller elevers roll. Dessutom har lärarna differentierat bland annat genom dialog med inlärare och anpassning av uppgifternas antal. I undersökningen avslöjas att det är svårt att dra vissa slutsatser av effekter av genomförda differentieringsmetoder. Resultaten visar vidare att lärares enkätsvar och observationer inte ligger rakt i linje med varandra, utan lärarna har angett att de differentierar sin undervisning mångsidigare än vad de observerade tillfällen har påvisat. (Weston m.fl. 1998: 4, 100, 103, 149–150.)

Mikola (2011) tangerar också differentiering i sin doktorsavhandling där hen behandlar karaktären av och utmaningar med inkluderande undervisning på en lågstadieskola i Finland. Tyngpunkten i Mikolas undersökning ligger i att beskriva, kartlägga och tolka skolans pedagogiska processer och betydelsen av olika pedagogiska lösningar som påverkar alla elevers möjligheter att lära sig och delta i undervisningen. Resultaten visar bland annat att lärare förhåller sig positivt till beaktande av elevers individuella behov men att lärarna skulle vilja ha mer tid för att bemöta sina elever som individer. Som utmaningar med differentieringen upplevs till exempel stora undervisningsgrupper och undervisningsgruppernas heterogenitet. I studien framkom att alla elever gör i princip samma uppgifter, men det finns även variation mellan informanterna. Informanterna i undersökningen differentierar sin undervisning först och främst genom anpassning av tiden, uppgifternas antal och uppgifternas svårighetsgrad. Resultat visar vidare att i praktiken är det främst skolgångsbiträdet som ansvarar sig för genomförandet av differentieringen. (Mikola 2011: 129, 211, 224, 235, 247.)

Som tidigare konstaterat finns det tämligen lite forskning om differentiering av undervisningen i främmande språk och de inhemska språken. Temat har inte undersökts i svenskundervisningen i större utsträckning, och mig veterligen har det inte heller gjorts några undersökningar som skulle handla om differentiering av svenskundervisningen på andra stadiets yrkesutbildning eller andra fortsatta studier efter grundskolan. Nedanför presenteras kort tre pro gradu-avhandlingar som handlar om differentiering i språkundervisningskontext och som innehåller vissa gemensamma drag med min studie.

Roiha (2012) har undersökt differentiering i engelskspråkig CLIL-undervisning med syftet att redogöra för lärarnas uppfattningar om differentiering och lärarnas sätt att genomföra differentiering samt att granska lärarnas erfarenheter av möjliga utmaningar med differentiering. I undersökningen har kommit fram att det i någon mån finns variation i lärarnas definitioner av begreppet differentiering. Lärarna i undersökningen har differentierat sin undervisning på flera olika sätt genom att utnyttja olika undervisningsarrangemang och genom att differentiera språket. I undersökningen har kommit fram en koppling mellan lärarnas uppfattningar och deras sätt att differentiera undervisningen. När det gäller lärarnas erfarenheter av utmaningar hör problem med tid, material och fysiskt klassrum till de största upplevda utmaningarna med differentiering. Resultaten av undersökningen har visat vidare att lärare borde vara mer medvetna om differentiering för att de skulle kunna genomföra differentiering mer målmedvetet. (Roiha 2012: 3, 94, 98, 100.)

När det gäller differentiering av svenskundervisningen i Finland har Nelimarkka (2018) och Tilsa (2014) sysslat med temat i sina avhandlingar. Nelimarkka (2018) har redogjort för svensklärarens uppfattningar om och erfarenheter av differentiering av svenskundervisningen på finska högstadier. Undersökningens mål har varit att bland annat redogöra för hur lärare förhåller sig till anpassning av undervisning, hur de anpassar sin undervisning i praktiken samt att kartlägga lärarnas tankar om ämnespedagogiska studier. Undersökningens resultat har visat bland annat att lärarna anpassar sin undervisning med hjälp av olika öppna uppgifter som tar hänsyn till elever av olika nivåer och utnyttjar differentiering speciellt för att främja elevernas inläring och för att erbjuda eleverna upplevelser av framgång. Resultat har visat vidare att lärarna anser det vara viktigt att differentiera undervisningen, även om de samtidigt upplever att bristande resurser och stora undervisningsgrupper utmanar genomförande av differentiering. (Nelimarkka 2018: 3.)

Tilsa (2014) i sin tur har undersökt differentiering i svensk- och engelskundervisning med syftet att redogöra för grundskolelärares uppfattningar om begåvade språkinlärare och differentiering uppåt. Resultatet av undersökningen har visat att det inte finns stora skillnader i uppfattningar mellan svensk- och engelsklärare. Den centralaste skillnaden har rört behovet av differentiering uppåt. Differentieringen uppåt har upplevts som mer relevant i engelskundervisningen jämfört med svenskundervisningen. Ytterligare har

resultatet visat bland annat att lärare har upplevt flera brister på undervisningsmaterialet, vilket i sin tur anses ha en negativ effekt på lärarnas möjligheter att differentiera sin undervisning uppåt. (Tilsa 2014: 76.)

2 Yrkesutbildning i Finland

I detta kapitel presenterar jag yrkesutbildning på andra stadiet i Finland med fokus på den grundläggande yrkesutbildningen och de yrkesinriktade grundexamina inom den. I delkapitel 2.1 redogörs för hurdana allmänna syften och mål den grundläggande yrkesutbildningen har och i 2.2 beskrivs hurdana utbildningsområden det finns inom den grundläggande yrkesutbildningen och hur grundexamina är uppbyggda. I 2.3 koncentreras närmare på svenskstudier och redogörs för vilken ställning svenskstudier har i de finskspråkiga yrkesinriktade grundexamina. Också de allmänna målen och bedömningsskalan för obligatoriska studierna i det andra inhemska språket belysas.

2.1 Den grundläggande yrkesutbildningens syfte och mål

Utbildningen på andra stadiet i Finland kan grovt delas in i två skolformer: gymnasium och yrkesutbildning. Båda skolformerna ger behörighet för fortsatta studier på högskolenivå, men de allmänna målen med de två skolformerna är inte av samma slag. Gymnasieutbildning är mer allmänbildande jämfört med den mer praktiska yrkesutbildningen som erbjuder studerande yrkeskompetens inom en viss bransch. Enligt utbildningsstyrelsen söker sig ca 45 procent av studerandena i en årskurs till grundläggande yrkesutbildning efter grundskolan eller gymnasiet (Utbildningsstyrelsen u.å: Grundläggande yrkesutbildning).

Den grundläggande yrkesutbildningens syfte är starkt förknippat med arbetslivets behov. Højningen av befolkningens utbildningsnivå, utvecklingen av arbetslivet och förmågan att svara på arbetslivets behov av kunnande, främjandet av sysselsättning samt stödjandet av livslångt lärande nämns som det primära syftet med utbildningen. (Utbildningsstyrelsen 2016: 13.)

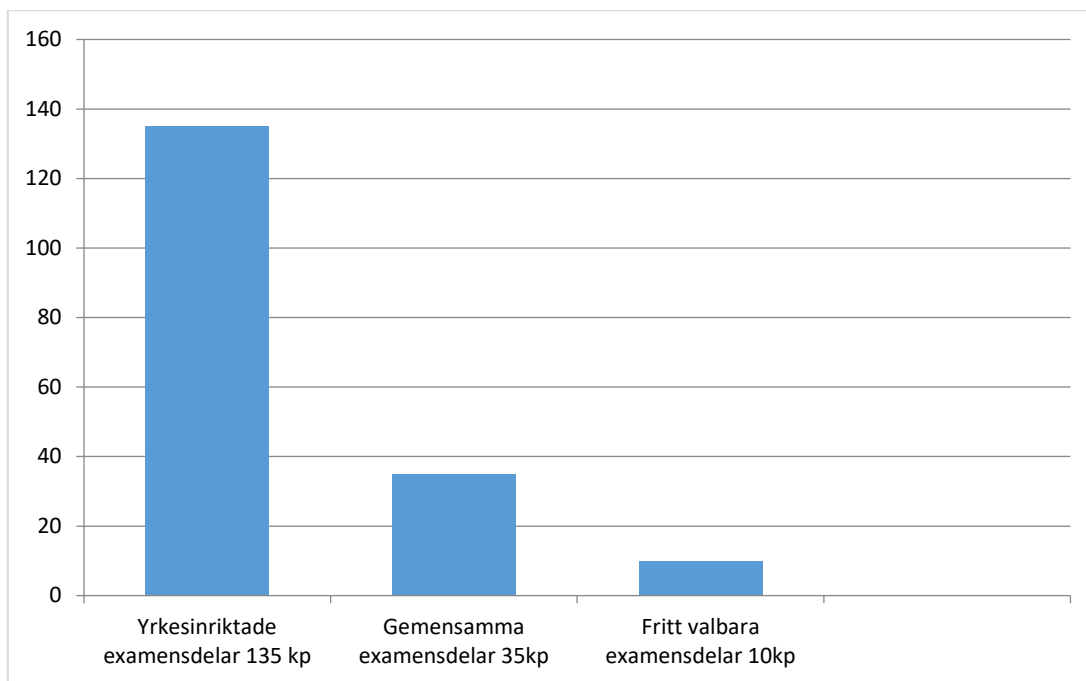
När det gäller målen för den grundläggande yrkesutbildningen framhävs det i grunderna för de yrkesinriktade grundexamina (2016) både yrkesmässiga kunskaper och färdigheter och andra resurser som kan anses vara nyttiga i studerandenas liv. Det första målet med utbildningen är att ge sådant kunnande och yrkesskicklighet som kan anses vara tillräckligt för en yrkesinriktad grundexamen. Meningen är också att ge studerandena färdigheter till företagande. Nästa mål är att stödja studerandenas tillväxt till goda och

harmoniska individer och samhällsmedborgare. Det tredje målet gäller främjandet av sådana kunskaper och färdigheter som studerandena kan tänkas behöva med tanke på en mångsidig utveckling av ens personlighet men också med tanke på möjliga fortsatta studier och fritidsintressen. Som det fjärde målet nämns skolans framgångsrika samarbete med studerandenas hem och vårdnadshavare. Det sista målet gäller individer med funktionsnedsättning. Den grundläggande yrkesutbildningen har som mål att också ta hänsyn till studerandena med funktionsnedsättning och försäkra att dessa studerande får en möjlighet till total rehabilitering genom samarbetet med personer som erbjuder olika typer av rehabiliteringstjänster. (Utbildningsstyrelsen 2016: 13.)

2.2 Utbildningsområden och uppbyggnaden av grundexamina

Det finns tre olika typer av examen inom den grundläggande yrkesutbildningen: yrkesinriktad grundexamen, yrkesexamen och specialyrkesexamen (Utbildningsstyrelsen 2016: 14). De yrkesinriktade grundexamina ordnas inom åtta olika utbildningsområden: Det humanistiska och pedagogiska området, kultur, det samhällsvetenskapliga området, företagsekonomiska och administrativa området, det naturvetenskapliga området, teknik och kommunikation, naturbruk och miljöområdet, social-, hälso- och idrottsområdet och turism, kosthålls och ekonomibranschen (Utbildningsstyrelsen u.å: Grundläggande yrkesutbildning).

Det finns sammanlagt 52 yrkesinriktade grundexamina inom dessa åtta utbildningsområden (Utbildningsstyrelsen u.å: Grundläggande yrkesutbildning). Omfattningen av grundexamina är 180 kompetenspoäng (kp) och målsättningen är att en grundexamen ska avläggas på 3 år. Var och en examen består av yrkesinriktade examensdelar, gemensamma examensdelar och fritt valbara examensdelar. Den största andelen av examen utgörs av yrkesinriktade examensdelar som utgör 135 kompetenspoäng av hela examen. Gemensamma examensdelar har en omfattning av 35 kompetenspoäng och fritt valbara examensdelar 10 kompetenspoäng. (Utbildningsstyrelsen 2016: 22, 24.) Uppbyggnaden av grundexamina visualiseras nedan i figur 1 (min egen figur, bearbetad efter Utbildningsstyrelsen 2016: 22, 24).



Figur 1. Examensdelar i en yrkesinriktad grundexamen.

Yrkesinriktade examensdelar (135 kp) består av studier som ger yrkeskompetens till studerandena. Studier som ingår i gemensamma examensdelar (35 kp) kompletterar yrkeskompetensen och består av kunnande i kommunikation och interaktion (11kp), kunnande i matematik och naturvetenskap (9 kp), kunnande som behövs i samhället och arbetslivet och socialt och kulturellt kunnande (7 kp). Fritt valbara examensdelar (10 kp) kan innehålla studier från yrkesinriktade examensdelar, studier som stödjer yrkesskicklighet, gymnasiestudier eller andra gemensamma studier, studier som stödjer studenten med tanke på fortsatta studier eller yrkesmässig utveckling eller en individuell examensdel som baserar sig på kunnandet som studenten har fått genom tidigare arbetserfarenhet. (Utbildningsstyrelsen 2016: 20–21.)

Examensgrunderna för yrkesutbildningen har förnyats och förändringarna har trätt i kraft den första augusti 2015. En av de största förändringarna gäller framhävnings av kompetens. Genom förnyandet av examensgrunderna har studieveckor ersatts med kompetenspoäng, och omfattning av en yrkesinriktad grundexamen har förändrats till 180 kompetenspoäng i stället för tidigare 120 studieveckor. Dimensioneringen av studierna är inte bundna till en viss tidsperiod, arbetsmängd eller antalet undervisningstimmar utan nu är det kunnandet som står i centrum. (Utbildningsstyrelsen 2016: 15.)

För att avlägga en examen måste studenten visa sitt kunnande, och det gör hen genom att samla in kompetenspoäng i olika examensdelar. Studenten ska uppfylla de krav som olika examensdelar och hela grundexamen ställer till kunnandet och påvisa att hen har det kunnande som krävs i olika examensdelar. Man fäster uppmärksamhet också på det kunnande som studenten har skaffat sig på något annat sätt än genom studierna. På det sättet blir studerandenas tidigare skaffade kompetens, kunskaper och färdigheter och informellt och icke-formellt lärande mer centrala vid bedömningen och erkännandet av kunnandet. (Utbildningsstyrelsen 2016: 15.) Användning av kompetenspoäng baserar sig på ett europeiskt system för meritöverföring, som kallas för ECVET-system (Utbildningsstyrelsen 2016: 15).

2.3 Svenskstudier inom grundexamina

En yrkesinriktad grundexamen innehåller språkstudier i modersmålet, det andra inhemska språket och främmande språk. Studierna har placerats under examensdelen kunnande i kommunikation och interaktion (11 kp), som hör till gemensamma examensdelar. I finskspråkiga grundexamina har de 11 kompetenspoängen delats mellan olika språk så att det obligatoriska kunnandet i modersmålet omfattar 5 kp, det andra inhemska språket (svenska) 1kp och främmande språk 2 kp. Detta betyder att studerandena måste ta valbara språkstudier i en omfattning av 3 kompetenspoäng för att samla ihop de sammanlagt 11 kompetenspoäng som krävs för att avlägga hela examensdelen. (Utbildningsstyrelsen 2016: 26.)

Den obligatoriska lärokursen i svenska som ingår i alla finskspråkiga yrkesinriktade grundexamina går under namnet *det andra inhemska språket, svenska* (Utbildningsstyrelsen 2016: 26.) Målen för kunnandet i den obligatoriska kursen i det andra inhemska språket har angetts separat för varje grundexamen i grunderna för grundexamina, men eftersom målen i princip är desamma inom alla branscher har jag valt att använda bilbranschen (Opintopolku, u.å.a.) som exempel här för att presentera de gemensamma målen och bedömningsskalan för kunnandet.

Den obligatoriska kursen i svenska har både arbetsrelaterade och andra språkliga och kulturella mål. Det första av de obligatoriska mål som har ställts för kunnandet är att studeranden måste kunna agera på svenska språket både i sina arbetsuppgifter och i andra talsituationer som är relaterade till arbetet. Det andra målet är att studeranden ska lära sig

förstå hurdan betydelse de två nationella språken, dvs. svenskan och finskan, har i vårt mångkulturella land. (Opintopolku, u.å.a.)

Kunnandet i språk och andra ämnen bedöms på skalan som består av tre nivåer: nöjaktiga (N1), goda (G2) och berömliga (B3). Den gemensamma europeiska referensramen för språk och dess färdighetsnivåer används som en riktlinje för bedömningen. (Utbildningsstyrelsen 2006: 31). När det gäller de arbetsrelaterade målen ska studeranden förstå innehållet av enkla, skriftliga meddelanden som har med arbetet och säkerhetsprotokoll att göra för att nå det lägsta vitsordet, N1. Ytterligare måste studeranden visa att hen har kunnighet att kort berätta om sig själv och sitt arbete på svenska och att hen kan klara av interaktionssituationer både skriftligt och muntligt på det nämnda språket. För att nå vitsordet G2 måste studeranden visa sitt kunnande på en mer avancerad nivå. Studeranden ska kunna tolka olika arbetsrelaterade texter, som olika anvisningar som är relaterade till arbetet och säkerheten på arbetet, men också själv producera korta texter med relevanta fackuttryck. Jämfört med vitsordet N1 måste studeranden som strävar efter vitsordet G2 ha en bättre muntlig kompetens. Studeranden ska kunna klara av dagliga och rutinmässiga talsituationer med en talpartner som talar tillräckligt klart och långsamt så att studeranden har en möjlighet att hänga med i diskussionen. (Opintopolku, u.å.a.)

Det högsta vitsordet (B3) får studeranden om hen kan producera längre texter och använda svenskan i mer krävande arbetsrelaterade situationer. Studeranden ska kunna tolka olika arbetsrelaterade texter och producera meddelanden som innehåller fackuttryck samt producera andra typer av anvisningar och beställningar som är relaterade till branschen. När det är frågan om hur studeranden ska kunna agera på det andra inhemska språket i olika interaktionssituationer framhävs det inte längre samtalspartners roll i förståelsen. För att nå det berömliga vitsordet ska studeranden kunna delta i olika interaktionssituationer både ansikte mot ansikte och via telefon, och vid behov be sin samtalspartner att precisera och klargöra sina svar. (Opintopolku, u.å.a.)

När det gäller bedömning av studerandenas andra språkliga och kulturella kunskaper använder man följande kriterier: För att få vitsordet N1 ska studeranden vara medveten om svenska språkets och den svenska kulturens ställning i Finland. Vitsordet G2 förutsätter att studeranden förstår vilken betydelse svenska språket och den svenska kulturen har i en större kontext, i samarbete mellan de nordiska länderna. För att nå

vitsordet G3 ska studeranden till och med känna till vilka förpliktelser och rättigheter som är relaterade till de nationella språken i Finland. (Opintopolku, u.å. a.)

Till skillnad från andra grundexamina innehåller grundexamina inom servicebranschen obligatoriska mål för det språkliga kunnandet i en större omfattning Grundexamina inom företagsekonomi, social- och hälsovårdsbranschen, turism och hotell-, restaurang- och cateringbranschen har krav på språkkunskaper även i de yrkesinriktade examensdelarna. Krav på språkkunskaper inom servicebranschen och behärskande av branschspecifikt språk är relaterade till hur studerande klarar sig på svenska i servicesituationer. För att nå vitsordet N1 ska studerande klara sig hjälpligt på svenska. Vitsordet G2 ges till studerande som kan sköta servicesituationen på svenska. Vitsordet B3 förutsätter att studerande kan klara sig smidigt på svenska. (Utbildningsstyrelsen 2016: 31–32.)

3 Differentiering av undervisningen

I det här kapitlet redogör jag för begreppet differentiering i en pedagogisk kontext och behandlar synpunkter som ligger bakom differentiering. Jag inleder kapitlet med att redogöra för historiska utgångspunkter för differentiering och kopplingar till andra teorier och praktiker. I 3.2 presenterar jag hur andra forskare har förstått och definierat begreppet. I 3.3 behandlar jag olika typer av differentiering. I avdelning 3.4 behandlar jag synpunkter bakom differentiering och redogör för olika sätt att differentiera undervisningen. Som sist i avdelning 3.5 beskriver jag hur jag själv använder begreppet i den här undersökningen.

3.1 Historiska utgångspunkter för differentiering och kopplingar till andra teorier och praktiker

För att få en bredare uppfattning om fenomenet differentiering är det relevant att diskutera dess historiska utgångspunkter samt teorier och praktiker som kan anses ligga bakom fenomenet. Tomlinson (2000: 16) betonar att det inte är frågan om ett nytt fenomen utan till exempel lärare och föräldrar har varit intresserade av den naturliga variationen mellan individer genom tiderna.

Även om det inte är ett nytt fenomen är historien av den pedagogiska differentieringen när det gäller de normativa skriftliga anvisningar som styr differentieringen relativt kort. Koro m.fl. (1991) betonar att den pedagogiska differentieringen har utvecklats i flera avseenden i samband med den organisatoriska differentieringen. Olika organisatoriska lösningar ger ramar till lärarens arbete och således till den pedagogiska differentieringen, och därför är det viktigt att ta hänsyn till både utvecklandet av utbildningssystemet och pedagogiska lösningar. Historiskt sett med tanke på differentieringsfrågan har genomförandet av läroplikten på 1920-talet och etableringen av kommunala mellanskolor varit betydelsefulla organisatoriska förnyelser före den mest betydande förändringen, förnyandet av skolsystemet på 1970-talet då grundskolan infördes. Det var från och med etableringen av grundskolan och läroplanskommittés betänkande när man började ta ansvar för den pedagogiska differentieringen. Först i samband med dessa organisatoriska förändringar etablerades begreppet differentiering i den pedagogiska vokabulären. (Koro m.fl. 1991: 6–8.)

Persson och Persson (2012) framhäver den pedagogiska differentieringens koppling till en organisatorisk princip som kallas för inkludering. Inkludering har sina rötter i införandet av grundskolan och baserar sig på en tanke om en gemensam skola för alla. Inkludering bygger på demokratiska ideal och har som bärande tanke att garantera alla elever rättigheter till utbildning och utifrån elevers egna förutsättningar och tillväxtvillkor ge alla elever möjligheter att lyckas i skolan. (Persson och Persson 2012: 52, citerad efter Giota m.fl. 2013: 284.)

Tomlinson (2000: 16) påpekar att differentiering inte utformar sin egen teori utan den innehåller drag från flera olika teorier och praktiker. Enligt Koro m.fl. (1991: 16) är speciellt humanistiska och kognitiva inläringsteorier starkt förknippade med differentiering. Både humanistiska och kognitiva inläringsteorier betonar individen och individualiseringen av undervisningen, vilket gör en stark koppling till differentiering som också har individualitet som utgångspunkt. Enligt den humanistiska synen på inläringen blir inlärare mer ivriga att lära sig när de upplever att de blir behandlade som unika, mänskliga, målmedvetna och vetgiriga individer. Även detta gör den humanistiska synen som en bra utgångspunkt för differentieringen. Den kognitiva synen betonar att läraren ska ta hänsyn till skillnader mellan olika inlärare och beakta möjliga skillnader redan vid valet av materialet och genomförandet av undervisningen för att göra det möjligt för olika inlärare att koppla de lärda sakerna till det som de redan kan. (Koro m.fl. 1991: 16–17.)

Med tanke på differentiering är den mest centrala skillnaden mellan den humanistiska och kognitiva synen på inläringen deras förhållningssätt till lärares roll. Den humanistiska synen framhäver att i stället för att undervisa har lärare som uppgift att planera och bedöma inläringssituationer och fungera som guider som hjälper inlärare att nå sina inlärningsmål, medan den kognitiva synen framhäver lärarens roll som en mer styrande figur i inlärningsprocessen. (Koro m.fl. 1991: 16–17.)

Tomlinson (2000: 16–19) betonar också kopplingen mellan differentiering och en konstruktivistisk syn på inläring. Den konstruktivistiska synen framhäver inlärares aktiva roll i inlärningsprocessen och betydelsen av inlärares tidigare kunskaper. Att flytta information från en människa till en annan ses som omöjligt. Centralt är tanken om aktiva aktörer som själva konstruerar kunskap. Inlärare väljer och tolkar information och skapar kunskap utifrån sina tidigare erfarenheter. (Rauste-Von Wright m.fl. 2003: 20.)

Av andra teorier som relaterar till differentiering kan nämnas till exempel Vygotskijs (1978) teori om *proximal utvecklingszon* och Gardners (1993) teori om *multipla intelligenser*. I sin teori om proximal utvecklingszon (eng. the zone of proximal development) gör den ryska psykologen Vygotskij en skillnad mellan inlärares *aktuella* (*actual development level*) och *potentiella utvecklingszon* (*potential development level*) och definierar den proximala utvecklingszonen som ett utrymme som finns mellan de två zonen. Med inlärares aktuella utvecklingszon hänvisar Vygotskij till individens aktuella kunskapsnivå, d.v.s. vad individen redan kan och klarar sig av självständigt utan hjälp. Den potentiella utvecklingszonen syftar till den nivå som inlärares har potentiell för. Med hjälp av stöd från lärare eller andra kunniga har inlärare kapacitet att klara sig av uppgifter som hen inte skulle kunna klara sig av självständigt på sin nuvarande aktuella utvecklingszon. (Vygotskij 1978: 84–86.) Också lärare som differentierar sin undervisning ska sträva efter att erbjuda sina studerande en undervisning som är tillräckligt utmanande för dem, vilket gör Vygotskijs tankar om den potentiella utvecklingszonen relevanta med tanke på differentieringen (se även Roiha 2012: 32).

I sin kritiserade men välbekanta teori om multipla intelligenser presenterar Gardner (1993) en utvidgad syn på intelligens där intelligens ses som någonting fler dimensionellt. Enligt Gardner är den traditionella synen på intelligens för ensidig och snäv, och tidigare intelligenstester som har utförts har koncentrerat sig främst på matematisk-logisk intelligens och lingvistisk intelligens. Gardner utgår från idén att det finns multipla intelligenser hos varje individ och intelligenser kan vara av olika slag. Gardner talar bl.a. om matematisk-logisk, lingvistisk, visuell-spatial, kroppslig-kinestetisk, musikalisk, intrapersonell och interpersonell intelligens. (Gardner 1993: 6–9.) Idén om multipla intelligenser kan anses ligga bakom differentiering, eftersom också differentiering betonar skillnader mellan individer och syftar till att låta olika inlärare hitta och utnyttja sina styrkor.

3.2 Differentiering som begrepp

Det finns varierande definitioner på begreppet, beroende på hur bred syn forskaren har på fenomenet. Enligt Tomlinson (2001) betyder differentiering att undervisningen har ordnats så att den möjliggör olika vägar till inläringen. Differentiering ger studerandena

möjligheter att lära sig effektivt genom att erbjuda studerandena olika sätt att t.ex. ta till sig och behandla information och visa sitt kunnande. (Tomlinson 2001: 1.)

Hellström (2008) beskriver differentiering som *individualisering*. Hellström konstaterar att i stora undervisningsgrupper är det viktigt att hitta olika sätt att ta hänsyn till inlärares olikhet. Praktiska lösningar som används för att beakta dessa skillnader mellan individer kallar Hellström för differentiering, d.v.s. individualisering. Enligt Hellström är det frågan om olika åtgärder som används för att garantera den didaktiska principen av individualitet. (Hellström 2008: 63.)

Också Holmes (1994) betonar identifiering av skillnader mellan enskilda studerande. Holmes beskriver differentiering som en process där olika skillnader identifieras och möts. Holmes förklarar vidare att i klassrumskontexten betyder processen att man först ska lära sig känna sina elever för att kunna förstå deras individuella behov som inlärare. Efter att ha bekantat sig med sina elever som inlärare ska läraren fästa uppmärksamhet på undervisningsstilen och materialet som används och värdera dem. Det sista steget är att planera sin undervisning så att den uppfyller elevers individuella behov. (Holmes 1994: 69.)

Även Vataja (2011) betonar identifiering av skillnader mellan enskilda inlärare. Vataja beskriver differentiering som det främsta sättet att ta hänsyn till undervisningsgruppens behov och skillnaderna mellan olika elever. Enligt Vataja betyder differentiering att läraren fäster uppmärksamhet vid sina elevers olika sätt att lära sig och elevernas olika intressen, arbetsrytm, färdigheter men även olika emotionella behov som är kopplade till motivation och självkänsla. Dessutom ska läraren fästa uppmärksamhet vid skillnaderna mellan olika kön och individuella skillnader när det gäller elevernas utveckling och bakgrund. (Vataja 2011: 2.)

Gregory och Chapman (2013) framhäver i sin tur att differentiering har koppling till det mentala och betonar att det inte är frågan om någon typ av verktygslåda. I stället framställer Gregory och Chapman differentiering som en slags filosofi och ett sätt att tänka. Gregory och Chapman klargör att anammandet av detta tänkesätt hjälper lärare att medvetet planera deras undervisning så att undervisningen tar hänsyn till olika inlärares olika behov och gör det möjligt för alla inlärare att nå de uppsatta målen med inläringen. (Gregory och Chapman 2013: 2–3.)

Enligt Gregory och Chapman (2013) finns det flera olika idéer som är närvarande i tänkesättet hos lärare som differentierar sin undervisning. För det första förutsätter differentieringen att lärare förstår och tillgodogör sig att det aldrig är för sent att lära sig nytt. För det andra ska lärare tillgodogöra sig att varje studerande kan lära sig och har talang och styrkor inom något område. Samtidigt finns det sådana områden hos varje studerande som kräver mer förstärkning. För det tredje är det viktigt för lärare att acceptera att alla studerande och deras hjärnor är unika. För det fjärde ska lärare vara medvetna om att studerande lär sig på olika sätt vid olika tidsperioder. För det femte ska lärare förstå att det finns flera faktorer som kan påverka inläringen. Till exempel studerandenas känslor och attityder samt tidigare kunskaper och erfarenheter kan påverka inläringen. (Gregory och Chapman 2013: 2–3.)

3.3 Olika typer av differentiering

Differentiering brukar delas in i olika typer beroende på differentieringens syfte och natur. Enligt Hellström (2008) kallas differentieringen för *samordnande* om syftet med differentieringen är att alla ska uppnå likadana mål. Om meningen inte är att alla ska uppnå samma mål utan målsättningarna för olika individer differentieras använder man begreppet *differentierande* differentiering. Skillnaden mellan dessa två typer blir också synlig i hur man förhåller sig till skillnader i studerandenas prestationer. Hellström påpekar att den samordnande differentieringen strävar efter att jämna ut skillnader i prestationer genom att syfta till att minska svaga prestationer medan idén med den differentierande differentieringen är att stödja olika individers naturliga utveckling och på det sättet öka skillnader i prestationer mellan olika individer. (Hellström 2008: 63.)

Dessutom brukar differentiering indelas vidare i *pedagogisk* och *organisatorisk* differentiering. Enligt Hellström (2008) har den organisatoriska differentieringen också kallats för *yttre* och *utbildande* differentiering och den pedagogiska differentieringen för klassens *inre* och *lärande* differentiering. Enligt Hellström används begreppet organisatorisk differentiering för att hänvisa till olika organisatoriska åtgärder som tar plats utanför klassrummet. Till den organisatoriska differentieringen hör till exempel parallelskolesystemet, nivågruppering, permanent specialundervisning, stödundervisning, kvarsittning, extrakurser och olika frivilliga och valfria ämnen. Den pedagogiska differentieringen sker i stället inför klassens ram och innehåller till exempel

extrauppgifter, blandade studiegrupper inom klassrummet, individualisering av undervisningen, reparerande undervisning som stödundervisning och specialundervisning i en liten skala, egna studieprogram och användning av olika inlärningsstrategier. (Hellström 2008: 63–64.)

3.4 Differentiering i praktiken

Differentiering är studentcentrerat. Syftet med differentiering är att ta hänsyn till undervisningsgruppens behov och ge alla studerande möjligheter att använda sin fulla kapacitet (Tomlinson 2001: 5). Enligt Laine (2010) är det vanligt att differentierad undervisning uppfattas som en metod som utnyttjas för att ta hänsyn till inlärare som har ett speciellt behov av stöd. Differentiering borde ändå vara avsedd för alla, för att ta hänsyn till olika inlärares individuella behov. Således borde differentiering inte vara avsedd bara till inlärare med inlärnings svårigheter. (Laine 2010: 2.)

Differentiering är också proaktiv och kräver effektiv planering från lärarens sida (Tomlinson 2001: 3–4). Läraren kan differentiera undervisningen t.ex. utgående från studerandenas egna intressen, studerandenas prestationsnivåer eller studerandenas individuella inlärningsstilar (Tomlinson 2001: 80). Genom att vara medveten om olika inlärningsstyper och -stilar samt olika studerandenas behov kan läraren planera undervisningen så att hans undervisningsstil passar en bred grupp av studerandena. Detta betyder att läraren ska satsa på att planera sin undervisning i förväg. Läraren ska ta hänsyn till de enskilda studerandenas individuella behov, men genom att planera undervisningen så att den möjliggör olika sätt för studeranden att lära sig och visa sitt kunnande kan läraren ordna lämplig undervisning samtidigt för många. (Tomlinson 2001: 3–4.) Att differentiera undervisning betyder således inte att lärare alltid borde individualisera undervisning för varje studerande. I stället är det av stor betydelse att alla studerande skulle åtminstone ibland kunna delta i undervisning som är tillräckligt utmanande för dem och som passar deras rådande kunskapsnivå. (Laine 2010: 1.)

Bra differentierad undervisning är utmanande för alla. Läraren ska sträva efter att differentiera undervisningen så att undervisningen är tillräckligt utmanande för alla studerande. Studerandena befinner sig på olika nivåer, och det som är lätt för en studerande kan kännas svårt för en annan. Dessutom är differentiering dynamiskt. Läraren måste observera sina studerande och deras inläring och göra ändringar till

undervisningen om det visar sig vara så att inläringen inte är effektiv. (Tomlinson 2001: 5.)

Även utvärdering kan differentieras. Tomlinson (2001) betonar att differentiering är en kontinuerlig process och när det gäller till exempel differentiering av bedömning ska lärare ta hänsyn till bedömningen under hela inlärningsprocessen och inte bara i slutet av kursen. För att kunna differentiera bedömningen är det viktigt för lärare att under kursen lära sig känna sina studerande så att läraren kan erbjuda studerandena olika sätt att visa sin kunnighet. (Tomlinson 2001: 4.) Vataja (2011) uppmuntrar lärarna att variera utvärderingsmetoderna och använda olika prov. Lärarna kan till exempel variera mellan muntliga och skriftliga prov, låta inlärare göra först provet vanligt och sedan komplettera muntligt eller låta inläarna ha med boken i provet. (Vataja 2011: 4.) Också Vinterek (2006) diskuterar individualisering av utvärdering och betygsättning. När lärare individualiserar bedömningen så bedömer de studerandes prestation i förhållande till studeranden i fråga i stället för att jämföra studerandes prestation till andra studerandes prestation. (Vinterek 2006: 45.)

Differentiering av undervisningen har en stark koppling till tre pedagogiska områden: undervisningens *inhåll* (vad man lär sig), *process* (hur man lär sig) och *produkt* (konkreta produkter genom vilka studerande kan visa sitt kunnande) Lärare kan differentiera sin undervisning genom att variera vad studerande ska lära sig och erbjuda studerande olika sätt att lära sig och visa sitt kunnande. (Tomlinson 2001: 4–5.) Stradling och Saunders (1993) presenterar fem olika möjligheter till differentiering. Den första möjligheten gäller uppgifter. Lärare kan differentiera i uppgifter så att studerande gör olika uppgifter på olika nivåer. Den andra möjligheten har att göra med produkter. Studerandena kan arbeta utifrån sin egen kunskapsnivå och visa sitt kunnande på olika sätt även om själva uppgiften är samma för alla. Den tredje möjligheten gäller inlärningsprocessen. När lärare differentierar i processen beaktar de studerandenas individuella behov och ger studerandena möjligheter att lära sig på sådana sätt som passar deras inlärningsstil. Som fjärde möjlighet nämns differentiering av arbetstempo. Då får alla arbeta i sin egen takt även om de skulle arbeta med samma uppgift. Den femte möjligheten är differentiering med hjälp av dialog. Detta betyder att lärare är i dialog med sina studerande med syfte att få information om studerandenas förståelse och individuella

behov gällande arbetet i frågan. (Stradling och Saunders 1993: 127–137, citerad efter Scales m.fl. 2013: 187.)

Enligt Reis och Renzulli (2015) kan lärare differentiera också lärandemiljö och sig själva. Differentiering av lärandemiljö sker om lärare gör ändringar som gäller lärandemiljön: lärare kan till exempel ändra den fysiska lärandemiljön eller göra olika grupperingar inom klassrummet. I dag kan till exempel utnyttjandet av Internet erbjuda läraren möjligheter att differentiera lärandemiljön. Om lärare differentierar sig själva görs det ändringar som rör lärarens roll i klassrummet; i stället för att fungera som instruktör kan läraren anamma sig också andra roller. (Reis och Renzulli 2015: 3.)

Även Holmes (1994) och Tomlinson (2001) ger exempel på några drag som är typiska för ett differentierat klassrum. Holmes (1994) betonar flexibilitets betydelse i differentiering och påpekar att i ett differentierat klassrum behöver alla elever inte göra en och samma uppgift samtidigt utan eleverna har en möjlighet att välja mellan olika uppgifter och aktiviteter. Dessutom behöver eleverna inte alltid arbeta med samma par eller i samma grupper utan meningen är att variera grupperna genom flexibla grupperingar. (Holmes 1994: 72–73.) Tomlinson (2001: 5) framhäver att lärare som differentierar sin undervisning använder olika arbetsmetoder på ett flexibelt sätt och varierar skickligt mellan grupparbete, pararbete och individuellt arbete.

Att använda *grupparbete* som en arbetsmetod kan fungera som ett bra sätt att differentiera undervisningen. I grupparbetet kan studerandena som är olika och som befinner sig på olika nivåer arbeta tillsammans genom att lösa olika problem tillsammans (Holmes 1994: 72). Lärare kan också differentiera uppgifterna för olika grupper eller par så att läraren anger olika uppgifter för olika grupper, eller så att varje grupp ska göra likadana uppgifter men målsättningarna för olika grupper differentieras. Dessutom ger denna typ av arbetsmetod läraren en möjlighet att variera hur mycket stöd som ges till grupperna. När studerandena arbetar i grupper kan läraren se till om det finns grupper som behöver mer stöd från lärarens sida än andra. Lee (1994) talar också om *samarbetsinläring* i samband med differentiering av undervisningen. Samarbetsinläringen kan fungera som ett sätt att differentiera undervisningen för då kan studerandena som befinner sig på olika nivåer ge stöd till och få stöd från varandra. (Lee 1994: 92.)

För att kunna differentiera effektivt ska lärare ta hänsyn till skillnader i studerandes arbetstakt och ge sina studerande möjligheter att arbeta i sin egen takt (Laine 2010: 4). Om det finns studerande som arbetar i snabbare takt än andra kan lärare differentiera undervisningen genom att använda s.k. ”ankaraktiviteter” (eng. anchor activities). Med ankaraktiviteter hänvisas till uppgifter som ges till studerande som extra efter att de har blivit färdiga med de egentliga uppgifterna. Det gäller alltså att förbereda studerandena några extrauppgifter som studerandena kan göra vid behov för att undvika situationer där studerandena har ingenting att göra eftersom de har gjort uppgifterna snabbare än andra. (Tomlinson 2001: 35.)

I differentiering är det ändå viktigare att fästa uppmärksamhet på uppgifternas kvalitet än mängden av uppgifterna. Tomlinson (2001) betonar att läraren ska ta hänsyn till extrauppgifternas natur och innehåll. Om en studerande redan har visat sitt kunnande inom ett visst område lönar det sig inte att bara ge studeranden fler uppgifter av samma slag. Att vara tvungen att göra mer uppgifter än andra kan kännas som en straff till studeranden om hen inte lär sig något nytt utan uppgifterna övar samma kunskaper som hen redan har visat sig kunna. (Tomlinson 2001: 3–4.)

Differentiering kan ha flera positiva effekter. Enligt Vataja (2011) kan differentiering av undervisningen hjälpa till att väcka och upprätthålla inlärares studiemotivation. Differentiering kan också fungera som ett verktyg för att ge alla lämpliga utmaningar och erfarenheter av att lyckas. Dessutom möjliggör differentiering att alla inlärare får utvecklas och lära sig utifrån sina egna styrkor. (Vataja 2011: 2.) Enligt Laine (2010: 3) är differentiering det främsta sättet att erbjuda alla inlärare möjlighet till framgångsrika inlärningsresultat. Differentiering kan även ha en positiv inverkan på arbetsron i klassrummet. Enligt Laine (2010: 2) sägs det ofta att differentiering minskar olika problem med inlärares beteende genom att differentiering ökar inlärares intresse för ämnet. Även Vataja (2011: 14) nämner inlärares bättre koncentration som ett av målen för differentieringen. Ibland kan differentieringen ändå vara bristande och ha negativa effekter. Enligt Hämäläinen (2001) är det vanligt att man satsar på att stödja de svagare studerandena då undervisningen nödvändigtvis inte är tillräckligt utmanande för duktigare studerande. Som Hämäläinen påpekar kan detta leda till frustration och störande beteende bland studerandena. (Hämäläinen 2001: 34.)

Även om både studerande och lärare kan ha nytta av differentierad undervisning upplever många lärare flera utmaningar och problem med differentiering. Enligt Tomlinson och Imbeau (2010) är det till exempel typiskt att lärare upplever att de inte kan differentiera undervisningen eftersom de lider av brådska och således inte har tid för att planera differentierad undervisning. Typiskt är också att lärare upplever brister på undervisningsmaterialet och upplever att materialet inte är tillräckligt differentierat. Ytterligare kan lärare anse att det inte är möjligt att differentiera undervisningen eftersom de gemensamma proven inte är differentierade. Dessutom upplevs till exempel stora undervisningsgrupper ofta som hinder. Som andra problem och utmaningar med differentiering kan upplevas till exempel för små lärosal och föräldrars negativa attityder mot differentiering. (Tomlinson och Imbeau 2010: 137–138.)

Enligt Tomlinson och Imbeau (2010) är de flesta av utmaningarna ändå inte sådana problem som verkligen skulle hindra differentieringen. Tomlinson och Imbeau konstaterar till exempel att det lönar sig att differentiera undervisningen även om proven inte skulle vara differentierade. Hur en studerande lyckas i en provsituation beror inte på om provet är differentierat eller inte utan studeranden kan klara sig bra så länge hen har fått differentierat undervisning. Att studeranden kan lyckas bra i provet beror på att studeranden känner sig mer självsäker som inlärare när undervisningen har genomförts på ett sätt som är lämpligt för studeranden. Tomlinson och Imbeau betonar också att bristen på tiden inte borde vara ett hinder för differentieringen eftersom differentiering borde fungera som en utgångspunkt för hela undervisningen. Lärare borde inte uppleva differentiering som någonting extra som måste planeras utöver den vanliga undervisningen utan differentiering borde vara en naturlig del av undervisningen. Dessutom borde varken gruppens storlek eller brister på materialet stå i vägen. Enligt Tomlinson och Imbeau finns det lärare som differentierar sin undervisning även i sådana klassrum där det finns 40 studerande. För ensidigt material är inte något problem eftersom lärare vanligtvis har möjligheter att utnyttja också gamla böcker och skaffa sig undervisningsmaterial från andra källor, som från internet. (Tomlinson och Imbeau 2010: 137–138.)

Kantelinen (1995) diskuterar problematiken med beaktande av studerandenas individuella behov i synnerhet i språkundervisningen på yrkesutbildningen och konstaterar att till exempel lärarnas arbetsbelastning, skapande av yrkesspecifikt

läromaterial, heterogena undervisningsgrupper och brister i lärarnas kunskaper om differentiering kan begränsa lärarnas möjligheter att bemöta sina studerande som individer. Kantelinen framhäver att yrkesinriktade språklärare borde få mer praktisk information om till exempel formulering och utnyttjande av enkäter och intervjuer för att kartlägga studerandenas individuella egenskaper och färdigheter. Dessutom anser Kantelinen att lärarna borde få mer information om hur de kan beakta studerandenas olika behov i undervisningen i praktiken. (Kantelinen 1995:178–179.)

3.5 Differentiering som begrepp i den här undersökningen

Fokuset i min undersökning ligger på pedagogisk differentiering. I stället för olika organisatoriska lösningar är jag intresserad av enskilda lärares synvinkel och agerande när det gäller differentiering av svenskundervisningen. Jag vill ta reda på hurdana uppfattningar om och erfarenheter av differentiering av svenskundervisningen lärare har i sitt eget arbete som svensklärare vid den grundläggande yrkesutbildningen, vilket gör att den differentiering som sker i klassrummet får mest uppmärksamhet i denna studie. Eftersom jag är intresserad av att också redogöra för hur lärarna själva förstår och definierar begreppet är det ändå möjligt att även organisatoriska lösningar förekommer i informanternas definitioner av begreppet differentiering.

I denna undersökning har jag en bred syn på begreppet differentiering. Jag hänvisar med begreppet till alla sådana lösningar och åtgärder som lärarna använder för att ta i beaktande och möta studerandenas olika behov. Differentiering anses i denna studie som någonting som är avsedd för alla studerande för att möta deras olika behov i undervisningen. Behoven kan vara av flera olika slag och handla till exempel om skillnader i studerandenas nivå, inlärningsstilar eller intressen. Dessutom upplevs differentiering som någonting som kan ske under hela undervisningsprocessen. Differentiering kan genomföras under hela undervisningsprocessen från planeringen till bedömningen. Eftersom jag är först och främst intresserad av att redogöra för informanternas egna uppfattningar om och erfarenheter av differentiering har jag lämnat mycket utrymme till informanterna att uttrycka deras tankar kring ämnet.

4 Material och metod

I det här kapitlet presenterar jag mitt undersökningsmaterial och mina metoder. Jag inleder kapitlet med en beskrivning av materialet och motiverar mina val när det gäller materialets omfattning och avgränsning (4.1). Därefter går jag in på att redogöra för de metoder som har tillämpats i undersökningen (4.2). I samband med metodbeskrivningen reflekterar jag också över metodernas möjliga för- och nackdelar. Jag avslutar kapitlet med en avdelning där jag diskuterar de etiska frågor och aspekter som ska beaktas i denna studie (4.3).

4.1 Material

Undersökningsmaterialet har samlats in under våren 2017 genom kvalitativa intervjuer med lärare och observationer av lektioner. Materialet från intervjuerna med lärare utgör det centralaste materialet för undersökningen, medan observationerna av lektionerna används som extra stöd för att komplettera den information som jag har fått från intervjuerna.

På grund av intresset för att ta reda på hur differentiering genomförs och förekommer i andra stadiets yrkesutbildning har jag valt lärare som undervisar i svenska vid den grundläggande yrkesutbildningen som mina informanter. Sammanlagt har jag intervjuat sju lärare som undervisar i svenska vid den grundläggande yrkesutbildningen. Valet att avgränsa antalet informanter till sju har gjorts på grund av att detta antal anses vara tillräckligt för en kvalitativ studie där målet är att få djupare information om informanternas uppfattningar om och upplevelser av fenomenet i stället för att syfta till att generalisera undersökningens resultat.

Alla informanter är behöriga ämneslärare, som undervisar i svenska vid sidan om andra språkämnen. För att informanterna ska kunna jämföras med varandra är det viktigt att alla informanter har en likadan utbildningsnivå. Av de 7 informanterna är 5 kvinnor och 2 män. Informanterna är i åldern 31–63 år och har undervisat i svenska i den grundläggande yrkesutbildningen i varierande antal år (antalet år varierade från 6 till 31 år).

Informanterna kommer från tre (3) olika yrkesinstitut. Informanterna fördelar sig mellan dessa tre yrkesinstitut så att informanterna 1, 4 och 6 kommer från yrkesinstitut A,

informanterna 2, 3 och 7 från yrkesinstitut B och informanten 5 från yrkesinstitut C. De tre instituten ligger på olika håll i Finland, men på relativt likadana språkliga områden i det avseende att de alla befinner sig i finskspråkiga kommuner där det också finns en liten svenskspråkig minoritet. Anledningen till att jag har valt att använda mig av informanter från flera olika yrkesinstitut är att det kan ge mig värdefull information om hur fenomenet differentiering ser ut på olika håll i Finland. Detta kan också anses öka undersökningens reliabilitet. Fast det har varit ett medvetet val för mig att använda mig av informanter från flera olika yrkesinstitut kan valet av informanterna i viss mån kallas för slumpmässigt. Jag kontaktade flera olika yrkesinstitut i olika städer i Finland men endast tre yrkesinstitut var frivilliga att delta i undersökningen.

Intervjuerna har varit ungefär 30–45 minuter långa. Jag har använt mig av en intervjuguide som innehåller på förhand planerade öppna frågor (se bilaga 1). Intervjuguiden innehåller frågor som handlar om informanternas förståelse av differentiering, om deras förhållningssätt till differentiering samt om deras erfarenheter av genomförande av differentiering. I intervjuguiden har inkluderats även en fråga där informanterna har fått berätta hur de skulle vilja differentiera sin svenskundervisning om vad som helst var möjligt. Svaren på frågan har analyserats men analysen har lämnats bort från undersökningen på grund av att syftet med frågan har varit att ge en positiv avslutning på intervjuerna och beskrivning av svaren skulle inte vara relevant med avseende på undersökningens syfte.

Intervjuerna har genomförts på finska eftersom alla informanter har finska som modersmål. Differentiering är ett relativt komplicerat diskussionstema då det kan anses vara tryggare att tala sitt eget modersmål. Dessutom har den språkliga omgivningen där informanterna arbetar påverkat valet av språket. Alla informanter undervisar på finskspråkiga yrkesinstitut, vilket gör det sannolikt att informanterna har reflekterat kring temat differentiering mest på finska. Sådana delar av intervjuerna som används som exempel har översatts till svenska. Det finns en översättning av intervjuguiden till svenska i bilaga 2.

Utöver intervjuerna har jag observerat lektioner av tre (3) av informanterna. Antalet lektioner som har observerats av dessa tre lärare är två (2) per lärare. Att lektioner har observerats av endast en del av informanterna beror på följande faktorer: Två av

informanterna hade ingen undervisning i svenska under den tiden när materialet samlades in och två andra uttryckte inte sitt samtycke för observation av lektioner.

Materialet från observationer består av fältanteckningar som jag har gjort vid observationstillfällen. Jag har använt mig av ett förberett observationsschema (se bilaga 2). Schemat är i tabellform och innehåller vissa förutbestämda kategorier samt plats för övriga iakttagelser. I schemat har listats olika aktiviteter eller teman som tar plats under lektionerna och hur lång tid varje aktivitet eller ämne tar. Dessutom finns det skilda kategorier för observationer som gäller differentiering av undervisningen. Kategorierna som handlar om differentiering heter läromaterial och differentiering, arbetssätt och differentiering, arbetstempo och differentiering samt lärares agerande och differentiering. Som bakgrundsinformation om lektionen i frågan har markerats också datumet, yrkesinstitutet, informanten, undervisningsgruppen och kursen samt antalet studerande som har varit på plats under lektionen.

4.2 Metod

I de följande avsnitten presenterar jag mina metoder. I 4.2.1 klargör jag för mina insamlingsmetoder, dvs. intervju och observation, och i 4.2.2 redogör jag för den kvalitativa innehållsanalysen, vilken jag tillämpar som min analysmetod.

4.2.1 Den kvalitativa forskningsintervjun och observation som materialinsamlingsmetoder

Som datainsamlingsmetoder har jag använt mig av intervjuer och observationer, vilka är typiska datainsamlingsmetoder i en kvalitativ undersökning. Jag är intresserad av att få spontana svar och observera hur lärare genomför sin undervisning i verkligheten. För att öka undersökningens reliabilitet har jag berättat informanterna temat, d.v.s. differentiering av undervisningen, på förhand, men inte de exakta aspekter som kommer att observeras eller de exakta intervjufrågor som kommer att ställas. Om informanterna fick veta observationernas exakta innehåll eller intervjufrågorna på förhand, skulle det kunna påverka deras beteende och svar, och därmed också undersökningens resultat. De tre informanterna som har lämnat sitt samtycke för både observation och intervjuerna har intervjuats strax efter att deras lektioner har observerats. Genom att ha utfört

observationer före intervjuer har jag undvikit situationer där informanternas beteende i klassrummet har påverkats av deras deltagande i intervjuerna.

Som Patel och Davidson (1991) konstaterar ger observation forskaren en möjlighet att iaktta informanternas beteende i naturliga situationer. Observation kan fungera som den primära materialinsamlingsmetoden men den kan också kombineras med andra metoder för att komplettera den information som forskaren har fått med hjälp av andra metoder. (Patel och Davidson 1991: 74.) I denna studie används observationer först och främst för att komplettera den information som jag har fått via intervjuerna med mina informanter. Observationer fungerar som extra stöd för att kartlägga om och hur differentiering syns i undervisningen i praktiken.

Graden av observatörens deltagande kan variera, men de två grundmetoderna för observation är deltagande observation och icke-deltagande observation (Patel och Davidson 1991: 82). Jag har genomfört observationer som en icke deltagande observatör, d.v.s. jag har hållit mig utanför, och har inte deltagit i undervisningen. På det sättet har jag kunnat koncentrera mig på att observera lärares agerande, och göra anteckningar enligt punkterna som jag har i mitt observationsschema.

Jag anser att den största fördelen med metoden i frågan är att den kan erbjuda forskaren värdefull information om informanternas beteende och således fördjupa förståelsen av det undersökta fenomenet. Det kan även tänkas att med hjälp av observation blir det möjligt att fånga upp skillnaden mellan vad som sägs och hur verksamheten fungerar i verkligheten. Metoden kan ändå tänkas ha vissa nackdelar. Som Patel och Davidson (1991) tar upp tillhör observation de metoder som anses som tidskrävande och även dyra. Dessutom kan det enligt Patel och Davidson ibland vara svårt för forskaren att vara säker på när informanternas beteende är spontant och således representativt. (Patel och Davidson 1991: 75.)

Informanternas uppfattningar om och erfarenheter av differentiering har studerats med hjälp av intervjuer eftersom intervju är en lämplig metod som går att tillämpas när forskaren har som syfte att få detaljrik information om informanternas känslor och tankar kring ett visst fenomen (Alvehus 2013: 81). Intervjuerna i denna undersökning kan karaktäriseras som *semistrukturerade* eller delvis även *temaintervjuer*. Enligt Ruusuvuori och Tiittula (2005) kan intervjun kallas för semistrukturerad när intervjuaren har

möjlighet till några förändringar fast ståndpunkten med intervjun har bestämts i förväg. De definierar temaintervjun som en form av en semistrukturerad intervju där det är möjligt att göra ändringar till formuleringen och ordningen av intervjufrågorna fast temat är detsamma med varje informant. (Ruusuvuori och Tiittula 2005: 11.)

Vid semistrukturerade intervjuer har intervjuaren en möjlighet att vid behov ställa tilläggsfrågor och på det sättet avvika från frågeformulären (Alvehus 2011: 83). Möjligheten till att ställa preciserande tilläggsfrågor och göra ändringar i formuleringen av frågorna fick mig att välja den här intervjutypen. Med hjälp av denna typ av intervju kan jag få detaljerad information från mina informanter. Fast jag anser intervjun vara en lämplig metod för att utreda informanternas tankar och känslor kring temat, är det också viktigt att ta hänsyn till möjliga nackdelar med metoden. En nackdel med intervjun kan tänkas vara forskares styrande roll och dess inflytande på informanternas svar. Forskaren ska undvika för ledande frågor eftersom det är möjligt att frågornas uppbyggnad påverkar informanterna och deras svar (Kvale och Brinkmann 2014).

Informanterna har intervjuats individuellt för att man ska kunna garantera informanternas anonymitet, och för att erbjuda informanterna möjligheter att uttrycka sig fritt. Intervjuerna har genomförts på informanternas arbetsplatser för att deltagandet i intervjuerna ska vara så lätt som möjligt. Dessutom har individuella intervjuer gjort det lättare för informanterna att delta i intervjusituationen då de har själva fått bestämma datumet för intervjun utan att oroa sig för andra informanternas tidtabeller.

Under intervjuerna har jag ställt informanterna frågor från mitt frågeformulär (se bilaga 1). Vid planering av frågeformuläret har jag använt mig av en s.k. ”tratt-teknik”. Som Patel och Davidson (1991) förklarar betyder tekniken att man har sekvenserat sina frågor så att man går från det allmänna till det mer specifika. Med andra ord ställer man först mer övergripande frågor och först efter dessa går över till de mer specifika frågorna. (Patel och Davidson 1991: 65.) Jag har utnyttjat denna teknik så att jag först har frågat informanterna om deras bakgrundsvariabler, förståelsen kring temat och deras allmänna förhållningssätt till differentieringen och först efter dessa har jag ställt informanterna mer detaljerade frågor om deras egna erfarenheter av differentiering av undervisningen.

Frågorna har i princip varit desamma för alla och ställts i samma ordning till alla men beroende på informanternas svar har det ibland ställts detaljerade frågor om det har visat

sig vara svårt för informanten att besvara frågan. För att göra intervjusituationen så naturlig som möjligt och för att skapa kontakt med informanterna har jag memorerat frågorna på förhand så att jag inte har behövt läsa intervjufrågorna strikt från frågeformuläret. Intervjuerna har spelats in på bandet för senare analysering av materialet.

4.2.2 Den kvalitativa innehållsanalysen som analysmetod

Materialet från intervjuerna har analyserats främst kvalitativt med hjälp av innehållsanalys, men även kvantitativa drag förekommer. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2002: 93) är innehållsanalysen en analysmetod, som kan tillämpas vid flera olika typer av kvalitativa undersökningar. Metoden i fråga är en flexibel analysmetod som erbjuder forskaren tre olika typer av analys att välja mellan.

Som Tuomi och Sarajärvi (2002) påpekar brukar man göra en skillnad mellan tre olika typer av innehållsanalys beroende på vilken roll teorin spelar i analysen. I en materialbaserad innehållsanalys utgår man från det insamlade materialet och analysen baserar sig endast på det insamlade materialet. Teorin och tidigare kunskap om ämnet borde således inte tas till hänsyn i analysen. Motsatsen till denna typ av innehållsanalys är en teoribaserad innehållsanalys där man utgår ifrån teorin kring fenomenet i frågan. I den här traditionella typen av analysen styr teorin och tidigare kunskap om ämnet analysen relativt strikt. (Tuomi och Sarajärvi 2002: 97, 99.)

Den tredje typen av innehållsanalys kallas för teoribunden. Den teoribundna innehållsanalysen kan anses som en kombination av de två första typerna. I den teoribundna innehållsanalysen utgår man från det insamlade materialet men använder också teori som hjälpmedel i analysen. Med andra ord baserar sig den teoribundna innehållsanalysen inte direkt på teorin fast den har vissa teoretiska kopplingar. (Tuomi och Sarajärvi 2002: 98.) I min studie tillämpar jag främst denna typ av innehållsanalys. Jag utgår från materialet som jag har samlat in genom intervjuer och observationer och formar kategorierna på basis av det som framstår ur materialet, men när det är möjligt jämför jag mina resultat med tidigare kunskap om temat.

Jag har använt Miles och Hubermans (1984) modell för en materialbaserad innehållsanalys som stöd vid analysprocessen. Fast modellen är avsedd för den materialbaserade innehållsanalysen går den att tillämpa även när man strävar efter en

teoribunden analys. Detta beror på att analysfaserna till stor del är desamma. Miles och Huberman beskriver analysen som en process med tre faser. Den första fasen är materialets *reducering*. Med reducering menas att materialet granskas och sammanfattas så att allt oväsentligt lämnas bort från materialet. Efter reducering kommer materialets *gruppering*. Detta betyder att man går igenom materialet, letar efter olika kodord och försöker hitta lämpliga kategorier för sammanhängande uttryck. Den tredje och sista fasen är materialets *abstrahering*, dvs. formandet av teoretiska begrepp. (Tuomi och Sarajärvi 2002: 110–112.) Den teoribundna analysen skiljer sig från den materialbaserade versionen endast vid den tredje fasen, alltså abstraheringen. I en materialbaserad analys har man ingen färdig teori som man utnyttjar vid formandet av teoretiska begrepp utan man skapar begreppen själv, medan i en teoribunden analys utnyttjar man tidigare kunskap och teorin när det är möjligt. (Tuomi och Sarajärvi 2002: 116.)

Jag har börjat analysarbetet genom att först lyssna på de inspelade intervjuerna flera gånger. Samtidigt har jag också gjort en grov transkription. På grund av att jag är mer intresserad av innehållet i informanternas svar än av de språkliga aspekterna, har det varit tillräckligt med en ”grovtranskribering”. Efter att ha blivit färdig med transkriberingen har jag lyssnat på de inspelade intervjuerna igen och gått noggrant igenom materialet för att se till att det transkriberade innehållet motsvarar intervjuerna. Därefter har jag läst igenom transkriptionen flera gånger och sammanfattat innehållet av intervjuerna för att få en djupare uppfattning om informanternas uppfattningar och erfarenheter. Efter det har jag jämfört intervjusvaren med mina forskningsfrågor, sovat bort det irrelevanta från materialet och grupperat svaren enligt forskningsfrågorna.

Efter att det relevanta har lyfts fram har jag bekantat mig noggrannare med intervjusvaren och letat efter olika meningsbärande enheter och kodord, eller reducerade uttryck, som förekommer i materialet. Detta har hjälpt mig att jämföra informanternas svar med varandra. Efter att ha grupperat innehållet och gett grupperna olika koder, har jag bildat kategorier som beskriver de centralaste innehållen i informanternas utsagor. Kategorierna har bildats så att de inte överlappar med varandra utan består av olika innehållsliga aspekter. Min avsikt har varit att koncentrera mig på det manifesta innehållet, d.v.s. de uppfattningar och erfarenheter som informanterna berättar om. Mina forskningsfrågor har fungerat som en utgångspunkt för kategoriseringen. Analysen, som presenteras i kapitel 5, är indelad i olika avdelningar vars innehåll och ordning följer mina forskningsfrågor.

Jag är först och främst intresserad av informanternas egna uppfattningar och erfarenheter, och vid analysen har jag tagit upp vilka skillnader och likheter det förekommer i informanternas svar. När det har varit möjligt har jag jämfört mina resultat med tidigare kunskap kring teman som har lyfts fram av informanterna.

Den största fördelen med innehållsanalysen är att den är en lämplig metod när man gör en kvalitativ undersökning och vill lyfta fram det relevanta ur materialet. Med hjälp av innehållsanalys blir det möjligt att undersöka vilka aspekter som lyfts fram av informanterna och vilka möjliga skillnader och likheter det finns i uppfattningarna mellan informanterna. Den möjliga nackdelen med metoden har att göra med tolkningarnas subjektivitet. Även om forskaren ska sträva efter objektivitet i tolkandet av materialet finns det alltid en viss subjektivitet med, eftersom forskaren gör tolkningar utifrån sin egen meningshorisont. Som Tuomi och Sarajärvi (2002) betonar är det ändå forskares uppgift att försöka förstå sina informanter och omvärlden ur deras synvinkel så bra att det som informanterna har menat inte förändras under analysprocessen (Tuomi och Sarajärvi 2002: 115).

Materialet från observationer har använts för att komplettera analysen av intervjuerna. Jag har gått igenom fältanteckningarna från observationerna och jämfört de möjliga likheterna och skillnaderna i mina iakttagelser. Dessutom har jag jämfört om mina observationer ligger i linje med informanternas svar eller om det förekommer någonting sådant som inte har tagits upp av informanterna. På grund av att jag har observerat lektioner av endast en del av informanterna har det inte varit möjligt att rakt jämföra observationerna med hela materialet från intervjuerna.

4.3 Forskningsetiska frågor

Det finns flera forskningsetiska frågor som alla forskare ska beakta under forskningsprocessen. När det gäller *informationskravet* är det viktigt att göra informanterna medvetna om undersökningens syfte, deltagandets villkor och materialets användning i framtiden. Informanterna i denna undersökning har fått höra undersökningens tema och syfte, d.v.s. differentiering i svenskundervisningen ur lärarens synvinkel. Deltagandet i undersökningen har varit helt frivilligt. Informanterna har förklarats att materialet inte kommer att användas i framtiden och att det insamlade materialet inte ska arkiveras utan förstöras efter att jag har blivit färdig med avhandlingen.

Det insamlade materialet kommer inte att användas för några andra ändamål än själva avhandlingen.

Forskaren ska också ta hänsyn till *konfidentialitetskravet*. För att bevara anonymiteten har namnen på informanterna och skolorna anonymiserats. Ytterligare har informanterna informerats om forskares tystnadsplikt. Utöver dessa krav måste forskaren vara uppmärksam om *samtyckeskravet* i sådana undersökningar där informanterna används. I min undersökning har jag först bett om tillstånd från yrkesinstitutens rektorer och utbildningschefer och därefter inhämtat samtycket för både observation av lektioner och intervjuer från informanterna. På grund av att det är lärares och inte studerandes synvinkel och beteende som står i fokus i min undersökning räcker det med att inhämta samtycket för observationer av lektioner från de behöriga lärarna. Utöver skolorna som deltar i studien har jag inhämtat forskningstillstånd från städerna där undersökningen har genomförts.

5 Yrkesinriktade svensklärares uppfattningar om och erfarenheter av differentiering av svenskundervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen

I det här kapitlet presenterar jag analysen av det insamlade materialet och redogör för undersökningens resultat. Kapitlet är indelat i olika avdelningar vars innehåll och ordning följer undersökningens forskningsfrågor. Jag inleder kapitlet med att presentera informanternas definitioner av differentiering av undervisningen i avdelning 5.1. Därefter i 5.2 behandlas informanternas uppfattningar om differentierings betydelse i svenskundervisningen. I avdelning 5.3 presenteras informanternas tankar kring möjliga faktorer som utmanar differentiering av undervisningen. I den fjärde avdelningen, i 5.4 redovisas informanternas sätt att differentiera i praktiken. Kapitlet avslutas med att presentera informanternas erfarenheter av effekter av differentiering i avdelning 5.5. På grund av att intervjuerna har genomförts på finska, är alla exempel från intervjuerna mina egna översättningar från finska till svenska.

5.1 Lärarnas definitioner av begreppet differentiering

I den här avdelningen analyseras de sju intervjuade lärarnas uppfattningar om vad begreppet differentiering innebär (forskningsfråga 1, se 1.1). Det analyserade materialet innefattar huvudsakligen informanternas svar på intervjufråga nummer 3 där jag bad informanterna att berätta vad differentiering innebär enligt deras uppfattning, men också svaren på fråga nummer 4 har använts som stöd i analysprocessen (se bilaga 1).

Under intervjuerna kom det fram att begreppet differentiering var mer eller mindre bekant för alla sju informanter och alla hade någon typ av uppfattning om begreppets betydelse. Det finns ändå vissa skillnader i informanternas definitioner av differentiering beroende på hur bred synen är. Utifrån intervjuinnehållet har jag bildat två olika kategorier som beskriver de definitioner som informanterna ger på differentiering: *behov och prestationsnivå*.

5.1.1 Behov

Majoriteten av de intervjuade lärarna (informanter 1, 3, 4, & 7) verkar ha en relativt bred uppfattning om differentiering och dess karaktär. Beaktande av studerandes varierande behov kan tolkas vara en central aspekt som sammankopplar dessa informanternas definitioner av differentiering.

Enligt informant 1 betyder differentiering möjligtvis att lärare känner till sina studerandes olika behov och tar hänsyn till dessa behov i undervisningen (ex 1).

Ex. 1 Kanske, att man undervisar utgående från studerandes egna behov. Även om studerandena skulle ha samma utgångsnivå har alla olika behov. Några har det bra, andra behöver hjälp, skillnader. (Informant 1)

Också informanterna 3, 4 och 7 betonar beaktandet av studerandes olika behov i sina definitioner av begreppet differentiering (ex. 2–4). Dessa tre informanter beskriver ändå skillnader i studerandes behov mer detaljerat. Gemensamt för deras definitioner är att beaktandet av skillnader i studerandes nivå och olika sätt att lära sig förekommer i alla tre definitioner. Informant 4 nämner ytterligare beaktandet av skillnader i studerandes intresse, motivation och mål (ex. 3). Informant 3 nämner i sin tur även beaktandet av olika arbetstempon (ex. 4). Informant sju 7 framhäver även beaktandet av olika yrkesmässiga behov vid sidan av behov som har att göra med studerandes egen inlärning och påpekar att differentiering är kopplad till både praktiska och mentala behov (ex. 2).

Ex. 2 Differentiering innebär att man försöker hitta en person sådant innehåll som passar hans kunskaper, och det betyder beaktandet av olika behov, både yrkesspecifika behov och behov som har att göra med personens egen inlärning. Det finns flera faktorer som påverkar, och det finns en praktisk sida men också mentala behov. Alla lär sig, men inte nödvändigtvis på samma sätt, utan olika sätt. (Informant 7)

Ex. 3 Det betyder att man liksom tar hänsyn till olika studerandes olika kunskaper, intressen, mål och motivation, så att studerande sedan kanske kan studera på lite olika sätt eller några kan gå lite djupare medan andra kan arbeta på den lägsta nivån som krävs för att avlägga kursen. Alltså man tar hänsyn till studerandes olika bakgrund i undervisningen och kanske även olika personligheter, att vem som gör helst muntligt eller skriftligt och så vidare. (Informant 4)

Ex. 4 Det finns olika typer av människor i klassrummet. Man tar i beaktande studerandes nivå, ofta måste man ha olika typer av material, mer uppgifter till några, i arbetstempot måste man ta hänsyn till skillnader i hur långsamt eller snabbt man arbetar. Och skillnader i hur man gör. (Informant 3)

Dessa lärares uppfattningar som betonar individualitet har flera sådana element som olika forskare har tagit upp i sina definitioner av differentiering. På samma sätt som informanterna har Hellström (2008: 63), Vataja (2011: 2) och Holmes (1994: 69) en

relativ bred syn på differentiering och också de framhäver betydelsen av olika praktiska lösningar som görs i undervisningen för att möta alla studerandes varierande behov. Det kan konstateras att uppfattningen av informant nummer 7 (se ex. 2) ligger också i linje med Gregory och Chapman (2013: 2–3) som betonar att lärare ska utgå ifrån att varje studerande kan lära sig och har talang och styrkor inom något område.

5.1.2 Prestationsnivå

Tre av informanterna (informanter 2, 5 & 6) tillhör den andra kategorin. Gemensamt för de tre informanterna är att de alla kopplar differentieringen till beaktande av studerandes personliga prestationsnivå och verkar uppfatta differentiering som någonting vars syfte i första hand är att stödja studerande på olika prestationsnivåer.

Informant 2 konstaterar att differentiering innebär att studerande erbjuds en möjlighet att avlägga studierna enligt den nivå som studerandena befinner sig på. Informanten påpekar att differentiering i första hand är avsedd för studerande med eventuella svårigheter. (Se ex. 5)

Ex. 5 Att ge studerande en möjlighet att avlägga sina studier på sin egen nivå. Differentiering berör inte så mycket så kallade normala studerande. Studeranden har rätt att prestera på sin egen nivå, om studeranden har några svårigheter. Differentiering berör studerande med inlärningssvårigheter och andra svårigheter, inte så mycket alla studerande. (Informant 2)

Svaret av informant 6 kan tolkas så att differentiering är något som gör det möjligt för alla studerande på olika prestationsnivåer att lära sig (ex. 6).

Ex. 6 Möjliggörande av inlärning för studerande på olika nivåer. (Informant 6)

Även om både informant 2 och 6 kopplar differentiering till beaktandet av skillnader i prestationsnivå mellan studerandena, finns det också en tydlig skillnad mellan svaren. Informant 2 framhäver i sitt intervju svar hur differentiering först och främst är avsedd för studerande som har svårigheter medan informant 6 påpekar att differentiering gäller alla studerande.

Den sista informanten vars intervju svar tillhör denna kategori är informant 5. Också hen förknippar differentiering med beaktandet av studerandes olika prestationsnivåer och förklarar hur hens ursprungliga uppfattning om betydelsen av differentiering har varit att

läraren ger sina studerande uppgifter anpassade för olika prestationsnivåer, men att hen anser även individuell handledning som differentiering av undervisningen (ex. 7).

Ex. 7 För mig har differentiering ursprungligen betytt att man gör uppgifter som är anpassade för studerandenas olika prestationsnivåer. Men jag upplever även det att man går till en studerande och hjälper detta som differentiering. (Informant 5)

Dessa informanternas uppfattningar som tillhör den andra gruppen och som först och främst betonar beaktande av studerandenas olika prestationsnivåer skiljer sig relativt mycket från olika forskares uppfattningar. Typiskt bland forskare är att differentiering anses som något som hjälper läraren att ta hänsyn till sina studerandes varierande behov, och inte bara behov som har att göra med olika prestationsnivåer (jfr t.ex. Hellström 2008: 63, Vataja 2011: 2, Holmes 1994: 69). Dessutom beskriver forskare differentiering som någonting som är avsett för alla och inte endast för studerande med inlärningssvårigheter, som informant nummer 2 trodde (jfr Laine 2010: 2).

Under intervjuerna kom det fram att majoriteten av informanterna upplever att de inte har fått tillräckligt med information om differentiering. Endast två av informanterna konstaterade att de har fått tillräckligt med information. Dessutom har informanterna fått information om differentiering från olika källor. Majoriteten av de intervjuade berättade att de för första gången har fått information om differentiering under arbetslivet, antingen från sina kollegor eller i olika utbildningar. På grund av att informanterna har varierande kunskaper om differentiering är det naturligt att det finns variation i informanternas definitioner av differentiering.

5.2 Lärarnas uppfattningar om differentierings betydelse i undervisningen

I den här avdelningen svaras på den andra forskningsfrågan (se 1.1), d.v.s. beskrivs vilka uppfattningar informanterna har om betydelsen av differentieringen i undervisningen. Analysen har gjorts på basis av informanternas svar på intervjufrågor 5 och 6 och informanternas motiveringar när det gäller intervjufråga 8. Med hjälp av intervjufråga nummer 5 har jag tagit fram hur viktigt det är enligt informanterna att differentiera undervisningen och vad som ligger till grund för informanternas förhållningssätt. I intervjufråga nummer 6 har jag bett informanterna berätta om de upplever att det finns behov för en differentierad svenskundervisning och motivera sin syn. Med hjälp av

intervjufråga nummer 8 har jag tagit fram varför eller varför inte informanterna genomför differentiering av svenskundervisningen.

Majoriteten av informanterna (5 av 7) är av den uppfattningen att det är viktigt eller mycket viktigt att differentiera undervisningen och att det finns ett konstant behov av en differentierad undervisning. *Differentiering för att ta hänsyn till heterogena undervisningsgrupper, differentiering för att öka studerandenas motivation, differentiering för att ge studerandena positiva inlärningsupplevelser och differentiering på grund av formella faktorer* är de centralaste innehållen som kan urskiljas från informanternas motiveringar, och vilka således utformar analysens kategorier.

5.2.1 Differentiering för att ta hänsyn till heterogena undervisningsgrupper

Alla informanter resonerar i sina svar kring undervisningsgruppens heterogenitet på något sätt. Enligt olika forskare fungerar differentiering som det främsta sättet att ta hänsyn till skillnader mellan inlärarna (se t.ex. Hellström 2008: 63, Gregory och Chapman 2013: 2–3). De flesta av informanterna hänvisar till studerandenas olika prestationsnivåer. Informant 1 förklarar att differentiering spelar en central roll i undervisningen på grund av att undervisningsgrupper består av individer som ska få studera i sin egen takt, och tillägger att det är tråkigt att det finns sådana studerande som på grund av sina tidigare erfarenheter känner att de inte längre kan lära sig svenska språket (ex. 8). Informant 2 betonar därtill att det är studerandenas rättighet att avlägga sina svenskstudier enligt den prestationsnivå som var och en studerande befinner sig på. Informanten påpekar vidare att differentiering fungerar som ett verktyg för att alla studerande åtminstone ska få kursen godkänd. (Se ex. 9)

Ex. 8 Differentiering av undervisningen är jätteviktigt. Alla är individer. Det är idealt att alla får studera på sin egen nivå. Det är hemskt att några känner att det är för sent att lära sig svenska om de inte har lärt sig i grundskolan. (Informant 1)

Ex. 9 Enligt min syn är det studerandenas rättighet att få avlägga sina studier enligt sin egen nivå, åtminstone här vid yrkesutbildningen. Vi har ju studerande på olika kunskapsnivåer. Det är viktigt att differentiera för att alla åtminstone ska få kursen godkänd. (Informant 2)

Även informanterna 3, 4 och 7 betonar existensen av skillnaderna mellan prestationsnivåer och betonar skillnadernas koppling till betydelsen av differentieringen. Informanterna i fråga framhäver i sina intervjusvar att det finns både låg- och högpresterande studerande i undervisningsgrupperna, vilket gör att det är relevant att

differentiera undervisningen. Dessa tre informanternas uppfattningar illustreras nedan i exempel 10–12:

Ex. 10 Det finns studerande som har blivit befriade från svenskstudier, och de flesta har svaga kunskaper i svenska, men det finns även studerande som är lysande. Därför kan man aldrig göra exakt samma saker med varje studerande. Och på grund av att alla dessa studerande är i samma grupp är det omöjligt att klara sig utan differentiering av undervisningen. Studerandena ska kunna uppleva att studierna är tillräckligt utmanande men inte för svåra. (Informant 3)

Ex. 11 Både svaga och duktiga studerande lider om undervisningen inte differentieras. Så jag upplever att det finns ett behov av differentiering och jag är av den åsikten att det är viktigt att differentiera undervisningen. Man ska ge studerande möjligheter att studera på sin egen kunskapsnivå och övergå från en nivå till en annan. (Informant 4)

Ex. 12 Studerande som behöver särskilt stöd har integrerats till undervisningsgrupperna. Man kan inte tänka att alla gör samma saker. Det finns också studerande som inte har några problem och som kräver mer utmanande uppgifter. Dessutom finns det studerande som har deltagit i flexibel undervisning (JOPO) och för dem är studierna ett frågetecken [svenskstudierna kan vara för svåra och utmanande för studerandena som har deltagit i flexibel undervisning]. Därför måste man differentiera. (Informant 7)

Det som förenar dessa informanter är att de alla betonar betydelsen av att kunna erbjuda studerandena en sådan undervisning som passar deras prestationsnivå. Om man jämför denna uppfattning med tidigare undersökningar som handlar om differentiering märker man att flera forskare betonar samma sak (se t.ex. Tomlinson 2001: 5). Denna uppfattning kan även relateras till Vygotskijs teori om proximal utvecklingszon. Vygotskij (1978: 84–86) gör en skillnad mellan inlärares aktuella kunskapsnivå och potentiella utvecklingszon och påpekar att med hjälp av stöd har inlärare kapacitet att klara av uppgifter som annars skulle vara alltför svåra.

Att majoriteten av informanterna betonar heterogeniteten av undervisningsgrupperna i sina svar är inte överraskande. Som Härmäläinen (2001: 33) påpekar är det vanligt att studerandena i språkundervisningsgrupperna i den grundläggande yrkesutbildningen skiljer sig från varandra när det gäller till exempel deras ålder, språkkunskaper, motivation, tidigare erfarenheter eller förväntningar.

Till skillnad från majoriteten upplever två av informanterna (informanter 5 & 6) att undervisningsgrupperna inte är så heterogena med tanke på studerandenas kunskaper, och på grund av det anser de inte heller att det finns ett så stort behov av differentiering av undervisningen. Informanterna 5 och 6 motiverar sina uppfattningar med att på de campus där informanterna i fråga arbetar är de svagaste studerandena inte med i

undervisningsgruppen utan deltar i specialundervisningen, vilket gör att det inte längre behövs så mycket differentiering i klassundervisningen (ex. 13–14.)

Ex. 13 Om man tänker på differentiering ur den synvinkel som det kanske är fråga om, att olika studerande gör även olika uppgifter så kan jag inte se dess betydelse, för de svagaste studerandena deltar i specialundervisningen [...] (Informant 5)

Ex. 14 De svagaste studerandena deltar i specialundervisningen. Den övriga gruppen är mer homogen. Det finns studerande som har mycket goda kunskaper och studerande som har grundläggande kunskaper, men de svagaste studerandena är inte där. Så kanske är jag av den åsikten att det inte längre är så viktigt att differentiera i den övriga gruppen. (Informant 6)

Som det framgår av exempel 15 beskriver informant 5 differentiering av undervisningen ändå som en betydande del av undervisningen, och förklarade att det till exempel finns studerande som koncentrerar sig hellre på sina mobiltelefoner än på undervisningen, samt studerande som annars behöver hjälp från läraren.

Ex. 15 [...] det är ändå en stor del av undervisningen. Som du kanske såg finns det studerande som behöver hjälp och studerandena som bryr sig mera om sina mobiltelefoner än undervisningen. (Informant 5)

5.2.2 Differentiering för att öka studerandenas motivation

Kategorin differentiering för att öka studerandenas motivation förekommer i två informanternas intervjuer. Av de sju intervjuade informanterna är det informanterna 3 och 4 som tar upp studerandenas motivation. Båda informanterna anser att differentiering spelar en central roll för studerandenas motivation att lära sig svenska. Dessa två informanternas beskrivningar illustreras nedan i exempel 16–17:

Ex. 16 Att differentiera är väldigt viktigt också för att kunna främja studerandenas motivation. (Informant 3)

Ex. 17 Jag upplever differentiering av undervisningen vara viktig också på grund av att bristande motivation ofta är det största problemet i svenskundervisningen, så om man skulle hitta sådana medel att man skulle kunna öka studerandenas motivation [...] (Informant 4)

Man kan finna en koppling mellan dessa informanternas tankar och den humanistiska synen på inläringen. Enligt den humanistiska synen på inläringen blir inlärare mer ivriga att lära sig när de upplever att de blir behandlade som unika, mänskliga, målmedvetna och vetgiriga individer (Koro m.fl. 1991: 16–17). Kopplingen av differentieringen till studiemotivationen har diskuterats även i tidigare forskning. Bland annat Vataja (2011:

2) påpekar att differentiering kan hjälpa att väcka och upprätthålla inlärares studiemotivation.

5.2.3 Differentiering för att ge studerandena positiva inlärningsupplevelser

Två informanter (informanter 1 & 7) resonerar i sina svar kring positiva inlärningsupplevelser. De två informanterna är av den uppfattningen att differentiering spelar en central roll i undervisningen bland annat på grund av att differentiering kan uppmuntra studerandena till positiva inlärningsupplevelser (ex. 18–19).

Ex. 18 Att alla skulle känna att svenska språket är ett lätt språk, att alla skulle kunna ens någonting, att alla skulle kunna dra nytta av sina kunskaper. Svenska språket är en stor klump och en riktig djävul för många, så det är viktigt att differentiera för att studerande ska kunna få positiva inlärningsupplevelser. (Informant 1)

Ex. 19 När man minskar andelen teori och gör undervisningen mer praktisk, försvinner kanske negativa känslor. När man utgår ifrån det positiva inser studerande kanske att det inte är så hemskt att studera svenska och att de kan lyckas med inläringen. (Informant 7)

Båda informanterna hänvisar till ett stort antal studerande som har svårigheter med svenskan, och anser differentieringen som ett redskap som läraren kan använda för att kunna påverka studerandenas inlärningsupplevelser bland annat genom att erbjuda studerandena en känsla av att lyckas. Liknande uppfattningar tas upp i teorin och i tidigare forskning. Bland annat Vataja (2011: 2) betonar att differentiering kan användas som ett verktyg för att ge inlärare erfarenheter av att lyckas. När det gäller tidigare forskning har till exempel Nelimarkka (2018) fått liknande resultat: vid sidan av andra motiveringar differentierar informanterna sin undervisning för att erbjuda eleverna upplevelser av framgång.

5.2.4 Differentiering på grund av formella faktorer

Differentiering på grund av formella faktorer är den sista kategorin som har bildats angående informanternas uppfattningar om betydelsen av differentieringen i undervisningen. Två informanter (informanter 1 & 5) motiverar sina förhållningssätt till betydelsen av differentiering med inverkan av formella faktorer vid sidan av andra motiveringar. De två informanterna uppger att differentiering spelar en central roll i undervisningen även på grund av olika formella faktorer som kursens tidtabell (ex. 20–21).

Ex. 20 Vi har sammanlagt 16 timmar svenska under tre år. Studerandena lär sig bäst när de själva får öva, inte när lärare står framför klassen och undervisar. Man måste alltså differentiera undervisningen bl.a. för att studerandena ska lära sig ens någonting under den tiden. (Informant 1)

Ex. 21 [...] och på grund av tidtabellen måste man differentiera, för att hinna göra allt som krävs enligt läroplanen. Vi har inte tid för lärardominerad undervisning. (Informant 5)

5.3 Lärarnas uppfattningar om utmaningar med differentiering

I den här avdelningen svaras på den tredje forskningsfrågan (se 1.1) och redovisas informanternas uppfattningar om möjliga utmaningar med differentiering. Det analyserade materialet består av svaren på intervjufråga nummer 7 (se bilaga 1). Vid analys av svaren har det framkommit att alla informanter upplever att det finns flera faktorer som försvårar genomförandet av differentiering. Det centralaste innehållet i informanternas utsagor angående utmaningar med differentiering har indelats i fyra olika kategorier: *resurser*, *egenskaper hos studerande*, *lärares yrkeskompetens* och *tidpunkt*.

5.3.1 Resurser

Varje informant nämner åtminstone ett problem som har att göra med resurser. De nämnda problemen gäller tidsbrist, stora undervisningsgrupper och brist på differentierat undervisningsmaterial.

Tidsbristen är det största upplevda problemet bland informanterna. Till och med fem informanter betonar tidsbristen som ett hinder för differentiering. Informanterna förklarade bland annat hur antalet kontaktundervisningstimmar har minskat och betonade dess negativa inverkan på genomförandet av differentiering. Enligt fem av informanterna (informanter 1, 3, 4, 6 & 7) försvårar tidsbristen genomförandet av differentiering till exempel genom att läraren inte har tid att lära sig känna sina studerande och deras individuella behov och kunskaper (ex. 22–26).

Ex. 22 Kontaktundervisning har minskat, läraren hinner inte lära sig känna alla. Och det finns ingen kontinuitet. Det som är svårt för studerande kommer inte fram om studerandena inte berättar för läraren. En lektion är så kort och tiden går så snabbt att man inte hinner lära sig känna sina studerande. (Informant 1)

Ex. 23 Vi har väldigt få kontaktundervisningstimmar. Ibland är det väldigt svårt. Det är utmanande att lära sig känna sina studerande under så kort tid. (Informant 3)

Ex. 24 Vi har så lite kontaktundervisning att studerande är ganska främmande. Så att lära sig känna studerandes kunskapsnivåer och att kunna ge dem passande uppgifter inte alltid

är så lätt. Vi har svenska 8 gånger, sammanlagt 16 timmar. Det är jättelitet. Det är bra om läraren hinner lära sig studerandenas namn. (Informant 4)

Ex. 25 På grund av att vi har svenska endast 16 timmar måste vi vara noggranna och fundera på att vad vi ska göra under den tiden. Minskandet av kontaktundervisningen har tagit bort mycket sådant som skulle vara meningsfullt att lära sig. Man har bråttom redan under den första lektionen. Det är först mot slutet av kursen när jag börjar känna alla. (Informant 6)

Ex. 26 Resurser. I engelskan 2 kompetenspoäng och i svenskan 1. Hellre mera obligatorisk undervisning då man bättre skulle kunna differentiera arbetet under lektionerna och följa den möjliga utvecklingen som sker, för 18 timmar är så lite. Under den tiden är det relativt utmanande att kartlägga studerandes olika behov och planera en egen väg till alla. (Informant 7)

Informanter 3 och 7 hänvisar också till lärares arbetsbelastning och anger att läraren inte nödvändigtvis har tid för differentiering (ex. 27–28).

Ex. 27 Och om man alltid tänker på sina studerande och tillbringar sina kvällar genom att tillverka material, om man alltid tänker på var och en studerande, kan det uppstå problem med lärares egna resurser. (Informant 3)

Ex. 28 Och om läsårsplaneringen inte är i balans, om jag har dubbelt så många lektioner på hösten än vad jag har på våren, så då lider min uppmärksamhet. Om man har mycket arbete, till exempel 4 grupper svenska under en och samma period, det är för mycket. Så genomförandet av differentiering påverkas av resurser. (Informant 7)

Tidsbristen är en utmaning som har framkommit också i tidigare forskning. Exempelvis har Berbaum (2009), Harman (2014) och Roiha (2012) fått liknande resultat i sina undersökningar. Enligt Tomlinson och Imbeau (2010) är det vanligt att lärare upplever att tidsbristen står i vägen för differentiering. Enligt forskare borde man ändå inte se differentieringen som någonting extra, utan den borde vara en naturlig del av undervisningen. (Tomlinson och Imbeau 2010: 137–138.)

Cirka hälften av informanterna upplever undervisningsgruppens storlek som problematiskt med tanke på differentiering. Enligt informant 1 gör stora grupper att man måste börja allt från början varje gång (ex. 29). Informant 4 framhäver i sin tur att det finns flera studerande som behöver hjälp och råd i grupperna, och därför är det utmanande att kunna differentiera undervisning (ex. 30). Enligt informant 7 kan stora undervisningsgrupper leda till att de studerande som behöver stöd men inte frågar efter hjälp lider (ex. 31).

Ex. 29 Stora undervisningsgrupper, många studerande, på sätt och vis börjar man från början varje lektion. (Informant 1)

Ex. 30 [...] och att vi har så stora grupper, det gör differentiering svårare. För vi har så många studerande som behöver hjälp och råd, så det är svårt om vi gör olika saker med olika studerande. (Informant 4)

Ex. 31 Om gruppen är jättestor, jag menar att om det finns över 20 personer i gruppen, så då är det väldigt utmanande. Och då faller sådana som kanske skulle behöva hjälp men som inte frågar efter hjälp. (Informant 7)

Resultatet ligger i linje med det som har framkommit i några tidigare undersökningar som handlar om differentiering. Informanterna i undersökningarna av Mikola (2011), Roiha (2012) och Nelimarkka (2018) har till exempel upplevt stora undervisningsgrupper som utmanande med tanke på differentiering. Enligt Tomlinson och Imbeau (2010: 137) är det typiskt att stora undervisningsgrupper anses som ett hinder för differentiering.

Bristen på differentierat undervisningsmaterial anses som en utmaning av två av informanterna (se ex. 32–33). Som det framgår av exempel 32 upplever informant 4 bristen på differentierat undervisningsmaterial ändå inte som ett stort problem.

Ex. 32 Det är utmanande att planera differentierat undervisningsmaterial. Speciellt eftersom lärare är sådana att de inte ser hur andra lärare har gjort. Men jag kanske inte upplever det som ett riktigt problem. (Informant 4)

Ex. 33 Åtminstone det är en utmaning, om undervisningsmaterialet som man har inte passar eller om materialet inte motsvarar studerandes nivå. (Informant 5)

Bristen på passande undervisningsmaterial är en utmaning som har till exempel nämnts i undersökningar av Roiha (2012) och Tilsa (2014). Enligt Tomlinson och Imbeau (2010) är det typiskt att lärare upplever brister på undervisningsmaterialet och upplever att materialet inte är tillräckligt differentierat. Enligt dem borde materialet ändå inte uppfattas som ett problem eftersom lärare vanligtvis har möjligheter att utnyttja också gamla böcker och skaffa sig undervisningsmaterial från andra källor. (Tomlinson och Imbeau 2010: 137–138.)

5.3.2 Egenskaper hos studerande

Vid diskussion av möjliga problem och utmaningar med differentiering hänvisar sex av de sju informanterna till vissa egenskaper hos studerande. De nämnda egenskaperna har att göra med studerandenas behov av stöd, motivation, beteende och språklig bakgrund.

Till och med fyra av informanterna uppger att differentierad undervisning utmanas av att det finns ett stort antal studerande som behöver relativt mycket stöd från läraren. Informanterna 6 och 7 betonar att det finns många studerande i behov av särskilt stöd och oroar sig speciellt för att detta har en negativ inverkan på genomförandet av differentiering uppåt (ex. 34–35). Informanterna 3 och 4 framhäver i sin tur studerandes

bristfälliga inlärningskunskaper och säger att det finns flera studerande som inte kan arbeta självständigt (ex. 36–37).

Ex. 34 Det finns så många fler sådana studerande som är i behov av särskilt stöd än sådana som excellerar. Det skulle vara positivt om man kunde differentiera mer uppåt. Nu stannar man på grundnivån. (Informant 7)

Ex. 35 Det finns många i behov av särskilt stöd. Jag oroar mig för de duktiga studerandena och för vad sådana ”diamanter” får från undervisningen. (Informant 6)

Ex. 36 Många studerande behöver konstant uppmärksamhet från läraren, jag borde sitta bredvid dem hela tiden. Kan inte gå framåt. Det skulle kräva antingen flera lärare eller en lärare som kan göra det. (Informant 3)

Ex. 37 Studerandes inlärningskunskaper. I svenskundervisningen har jag inte försökt så mycket men i engelskan har jag haft uppgifter för studerande på olika prestationsnivåer. Och det är jättesvårt för många studerande, de har svårigheter med att arbeta självständigt. Det är jätte många studerande som kräver att lärare ska stå bredvid dem och hela tiden säga dem att nu kan du göra nästa uppgift. (Informant 4)

Informant 4 upplever även studerandes bristande motivation som ett hinder för differentiering och anser genomförandet av differentieringen vara utmanande i situationer där studerande inte vill ta ansvar för sin egen inläring (ex. 38).

Ex. 38 Och bristande motivation. Enligt min syn betyder differentiering att även studerande ska ta åtminstone lite ansvar för sin egen inläring, och om studerande inte vill göra det så är det svårt att differentiera. (Informant 4)

Studerandes möjliga beteendeproblem och deras inverkan på genomförandet av differentieringen tas upp av en av informanterna. Enligt informant 3 är det utmanande för läraren att låta studerandena göra individanpassade uppgifter i grupper där det finns studerande som har olika beteendeproblem (ex. 39).

Ex. 39 Och om det finns problem med till exempel studerandes beteende och så vidare, så då kan det vara svårt att differentiera, då är det svårt om alla studerande gör sina egna saker. (Informant 3)

Studerandes språkliga bakgrund och dess anknytning till genomförandet av differentieringen tas upp av en av informanterna. Enligt informant 2 är det svårare för läraren att differentiera undervisningen om det finns invandrare i undervisningsgruppen. Enligt informanten har invandrare ofta dåliga kunskaper i finska, vilket ska beaktas i undervisningen (ex. 40).

Ex. 40 Studerande med invandrarbakgrund. De har ofta dåliga kunskaper i finska. Man måste ta hänsyn till deras språkliga kunskaper. (Informant 2)

Att differentiering ofta utmanas av inlärares olika egenskaper har diskuterats även i tidigare forskning. Berbaum (2009) har till exempel fått delvis liknande resultat. På

samma sätt som några av informanterna i min undersökning upplevde informanterna i Berbaums undersökning problem med bland annat studerandenas bristande motivation och bristfälliga inlärningskunskaper och ansåg dem som faktorer som försvårar differentieringen. Undervisningsgruppernas heterogenitet är en utmaning som också har framkommit i tidigare forskning om differentiering av undervisningen. Också Mikola (2011) har diskuterat inlärares egenskaper och kommit fram till att lärare upplever undervisningsgruppernas heterogenitet som ett hinder för differentiering.

5.3.3 Lärares yrkeskompetens

Lärares yrkeskompetens som en kategori förekommer i fyra informanters svar. I kategorin har inkluderats utmaningar som gäller lärarens kunskaper om olika branscher och lärarens kunskaper om differentiering.

En av informanterna (informant 4) tog upp lärares bristfälliga kunskaper om olika branscher. Enligt informant 4 är det utmanande för läraren att differentiera och tillverka lämpligt material om hen inte har bra kunskaper om branschen i fråga (ex. 41).

Ex. 41 Även kunskaper om olika branscher kan försvåra, om läraren inte känner branschen så bra så följer man främst läroboken. Alltså läraren vet inte tillräckligt mycket om branschen i fråga för att hen ska kunna utarbeta någonting. (Informant 4)

Några av informanterna framhäver lärares bristfälliga kunskaper om differentiering och säger att differentiering inte har diskuterats mycket i lärarutbildningen. Informanterna betonar att man inte har fått några praktiska råd eller verktyg för att differentiera undervisningen. Informant 1 förklarar att hen skulle ha önskat mer information om differentiering speciellt för att kunna ta hänsyn till studerande med olika inlärningsvårigheter (ex. 42). Informant 2 i undrar i sin tur varför blivande lärare inte ges mer information om hur man kan differentiera undervisningen i praktiken fastän differentiering annars får mycket uppmärksamhet nu för tiden (ex. 43).

Ex. 42 Ibland funderar jag på studerande med inlärningsvårigheter och hur jag skulle kunna hjälpa dem, och speciellt därför skulle jag ha önskat få mer information om differentiering (Informant 1)

Ex. 43 Om man kräver differentiering av undervisningen, varför ges de blivande lärare inte kunskaper om differentiering under lärarutbildningen? Differentiering framhävs så mycket nu för tiden så varför behandlas och undervisas det inte mer konkret? (Informant 2)

Informanterna 3 och 6 betonar i sin tur lärares svårigheter med att identifiera behovet av differentiering. Enligt informant 6 är det utmanande att identifiera om det är frågan om en studerande som kan och behöver mer krävande uppgifter, d.v.s. en studerande i behov av differentiering uppåt, eller en studerande som har viljan att överskrida sina gränser (ex. 44). Informant 3 konstaterar i sin tur att läraren ibland kan få en felaktig bild om studerandes sätt att lära sig (ex. 45)

Ex. 44 Det är svårt att skilja när det är frågan om någon som verkligen kan och behöver mer krävande uppgifter och när det är bara är någon som vill överskrida sina gränser hela tiden. (Informant 6)

Ex. 45 Ibland händer det så att jag får en felaktig uppfattning om studerandes sätt att lära sig, jag tror att hen skulle lära sig på ett visst sätt och senare får jag märka att jag har närmat mig saken fel. (Informant 3)

Resultaten om informanternas upplevelser om sina bristfälliga kunskaper om differentiering ligger i linje med de resultat som Berbaum (2009) och Harman (2014) har fått i sina undersökningar. Både Berbaum (2009) och Harman (2014) har fått liknande resultat om att flera lärare upplever sina bristfälliga kunskaper som hinder för differentiering. Lärarnas bristfälliga kunskaper om differentiering har diskuterats även i sekundärlitteraturen om differentiering. Enligt Kantelinen (1995) borde lärarna få mer praktisk information om till exempel formulering och utnyttjande av enkäter och intervjuer vid kartläggning av studerandenas individuella egenskaper och färdigheter. Dessutom borde lärarna få mer information om hur lärarna kan beakta studerandenas olika behov i undervisningen i praktiken. (Kantelinen 1995: 178–179.)

5.3.4 Tidpunkt

Två av informanterna (informanter 3 & 6) tar upp kursens tidpunkt som en faktor som försvårar differentieringen (ex. 46–47).

Ex. 46 Tidpunkten. Att allt har placerats till första studieår. Det är tråkigt med tanke på differentiering och integrering. (Informant 6)

Ex. 47 Oftast ordnas kursen i början av första studieår. Detta betyder att studerandena är nya och jag har inte nödvändigtvis bakgrundsinformation om dem. Till exempel om studerande har några inlärnings svårigheter. Ytterligare är tidpunkten sådan att flera studerande inte är intresserade sig av svenska. (Informant 3)

Som det framgår av exempel 47 förklarar informant 3 att kursens placering i början av första studieår gör det svårare att differentiera undervisningen speciellt p.g.a. två olika skäl: för det första har lärare inte nödvändigtvis alls information om de nya studerandena

och deras bakgrund och för det andra är tidpunkten sådan att flera studerande har negativa attityder mot inläring av svenska.

5.4 Lärarnas sätt att differentiera i praktiken

I den här avdelningen svaras på den fjärde forskningsfrågan (se 1.1), det vill säga redogörs för lärarnas sätt att genomföra differentiering i praktiken. Analys av de använda metoderna baserar sig huvudsakligen på informanternas svar på intervjufrågor 9 och 10 (se bilaga 1), men i delkapitlet har inkluderats även en sammanfattning av mina egna iakttagelser av de observerade lektionerna. I fråga nummer 9 har informanterna frågats hur och i vilka situationer de har genomfört differentiering och vid behov har jag ställt en tillägsfråga om hur differentiering har kommit till synes i olika skeden av undervisningsprocessen. I fråga nummer 10 har informanterna frågats på vilka grunder de har differentierat sin undervisning och dessutom har informanterna fått exempel på möjliga egenskaper enligt vilka det är möjligt att differentiera för att stöda informanternas förståelse av frågan.

Det framgår av intervju svaren att informanterna differentierar sin undervisning på flera olika sätt, även om det finns individuella skillnader i vilken grad informanterna genomför differentiering och vilka metoder informanterna använder. De centralaste kategorierna som kan lyftas fram ur intervjuinnehållet är följande: *utnyttjande av läromaterial på olika sätt, anpassning av lärarens agerande, skapande av olika lärandemiljöer, anpassning av arbetstempo, individuell utvärdering, utnyttjande av stödresurser, utnyttjande av samarbetsinläring samt utnyttjande av samarbete med lärare i yrkesämnen.*

5.4.1 Utnyttjande av läromaterial på olika sätt

Utnyttjande av läromaterial på olika sätt är en kategori som förekommer i varje informants svar. Med läromaterial avser jag alla typer av material som kan utnyttjas ur olika synvinklar och på olika sätt för att studerandena ska lära sig. Alla de sju intervjuade lärarna säger sig utnyttja en eller flera differentieringsmetoder som kan placeras i den här kategorin. I kategorin ingår anpassningar när det gäller uppgifternas antal, svårighetsgrad, innehåll samt arbetssätt.

Majoriteten av informanterna (informanter 1, 2, 3, 4 & 6) brukar differentiera bland annat genom uppgifternas antal. En av informanterna konstaterar att det finns individuell variation även i de obligatoriska uppgifternas antal (ex. 52) medan majoriteten berättar att det finns vissa uppgifter som alla studerande ska göra men dessutom erbjuds det extrauppgifter vid behov (ex. 48–51).

Ex. 48 Studerandena i en och samma grupp har samma uppgifter men det finns extrauppgifter för de snabba eller de som vill träna mer. (Informant 1)

Ex. 49 Vi har till exempel haft övningar som är kopplade till ett visst stycke i boken och sedan har jag gett studerandena en lista över uppgifter som alla ska göra och dessutom har jag gett några extrauppgifter. (Informant 4)

Ex. 50 Det finns extrauppgifter för de snabba. Man kan inte lämna klassrummet i mitten av lektionen. Med hjälp av extrauppgifter upprätthåller man intresset. (Informant 2)

Ex. 51 Uppgifter måste planeras så att det är vissa uppgifter som alla ska göra och en viss nivå som alla ska uppnå, men dessutom ska man planera extrauppgifter om någon kan göra lite extra. (Informant 3)

Ex. 52 Alla har samma uppgifter men antalet uppgifter kan variera individuellt. (Informant 6)

Det finns ändå lite variation mellan informanterna när det gäller informanternas uppfattningar om behov av extrauppgifter. En informant anger att det aldrig har funnits ett behov av extrauppgifter (ex. 53) och en annan informant betonar att det är mycket få studerande som vill göra något extra (ex. 54). En tredje informant uttrycker i sin tur att extrauppgifter har varit nyttiga (ex. 55).

Ex. 53 Men differentiering uppåt sker sällan, aldrig i svenskan. Det har inte uppstått situationer där en studerande skulle vilja göra extrauppgifter eller skulle ha blivit färdig med allt. (Informant 1)

Ex. 54 Men det är få studerande som vill göra extrauppgifter. Oftast frågar studerandena om de får ett bättre vitsord när de gör extrauppgifterna och sedan är de inte längre intresserade av att göra uppgifterna. (Informant 4)

Ex. 55 Även i svenskundervisningen har det funnits ett behov av extrauppgifter [...] (Informant 2)

Att lärare gör anpassningar i uppgifternas antal har kommit fram även i tidigare forskning (se t.ex. Mikola 2011, Weston m.fl. 1998). I teorin kallas extrauppgifter som ”ankaraktiviteter”. Om det finns studerande som arbetar i snabbare takt än de andra kan lärare differentiera undervisningen uppåt genom att ge sina studerande några extrauppgifter för att undvika situationer där studerandena inte har något att göra eftersom de har gjort uppgifterna snabbare än andra studerande. (Tomlinson 2001: 35.)

Det är beaktansvärt men inte överraskande att informanterna har olika uppfattningar om behovet av extrauppgifter. Med tanke på att majoriteten av informanterna beskriver undervisningsgrupper som heterogena när det gäller studerandenas kunskaper (se 5.2.1) och att några av informanterna hänvisar till studerandenas bristande motivation (se 5.3.3), är det naturligt att det kan finnas variation. Behovet av differentiering uppåt i svenskundervisningen har diskuterats även i tidigare forskning. Tilsa (2014: 76) har till exempel undersökt differentiering ur grundskolelärares synvinkel och kommit fram till att differentiering uppåt har upplevts som mindre relevant i svenskundervisningen jämfört med engelskundervisningen.

En annan differentieringsmetod som tillhör den här kategorin är anpassning av uppgifternas svårighetsgrad. Två informanter (2 & 4) säger sig ha differentierat genom att tillverka uppgifter för olika prestationsnivåer (ex. 58–59).

Ex. 58 Genom uppgifter avsedda för olika nivåer. Jag har tillverkat olika typer av uppgifter som kan bedömas. Uppgifterna är uppdelade i olika nivåer, nöjaktiga, berömliga och så vidare. En studerande ska själv bestämma sin ambitionsnivå och när man följer den här principen kan studeranden själv vilja göra nöjaktiga uppgifter om andra uppgifter känns för svåra. (Informant 2)

Ex. 59 [...] och dessutom har jag differentierat med tanke på uppgifternas svårighetsgrad. En studerande kan göra en enkel kombinationsuppgift medan en annan studerande gör någonting annat. (Informant 4)

Att endast två av informanterna brukar erbjuda sina studerande uppgifter med olika svårighetsgrad är intressant eftersom anpassning av uppgifternas svårighetsgrad har presenterats som en central differentieringsmetod i flera undersökningar som handlar om differentiering av undervisningen (se t.ex. Mikola 2011, Nelimarkka 2018, McCrea Simpkins m.fl. 2009, Weston m.fl. 1998).

Enligt tre av informanterna (1, 3 & 5) kan det finnas helt olika läromaterial för olika studerande eller olika undervisningsgrupper. Enligt informant nummer 1 finns det variation i uppgifter beroende på undervisningsgruppen (ex. 60). Informant 3 säger sig i sin tur att ha differentierat i materialet individuellt, då olika studerande i en och samma undervisningsgrupp kan göra helt olika uppgifter (ex. 61). Enligt informant nummer 5 kan det finnas studerande av flera olika yrkesgrenar i samma undervisningsgrupp och då varierar uppgifterna beroende på yrkesgrenen (ex. 62).

Ex. 60 Olika grupper kan ha olika uppgifter. Några grupper kan ha samma uppgifter och med några grupper har jag skurit ner och sammanfattat uppgifterna. (Informant 1)

Ex. 61 Ibland har jag helt olika material för olika studerande. En studerande kan till exempel ha en bild av ett verktyg och då är uppgiften att ta reda på vad verktyget heter på svenska, och en annan studerande kan till exempel ha en kombinationsuppgift. (Informant 3)

Ex. 62 Här kan det finnas studerande av tre olika yrkesgrenar i en och samma undervisningsgrupp så att man ofta är tvungen att göra olika uppgifter när man talar om yrkesmässiga saker. (Informant 5)

Fyra av informanterna (3, 4, 6 & 7) berättar att de har differentierat även genom att erbjuda sina studerande olika sätt att lära sig och göra uppgifter. Informant nummer 7 betonar betydelsen av mångsidiga arbetssätt för att man ska kunna erbjuda alla studerande möjligheter till inläring (ex. 63). Enligt informant nummer 4 har studerandena ibland fått välja mellan muntliga och skriftliga arbetssätt (ex. 64). Informanter 3 och 6 betonar i sin tur anpassning av arbetssätt utifrån studerandenas individuella inlärningsstil och intressen (se ex. 65–66).

Ex. 63 När man planerar kursens innehåll måste man satsa på mångsidiga arbetssätt, man ska planera så att alla ska lära sig, man ska alltså gå igenom en och samma sak flera gånger i olika former. (Informant 7)

Ex. 64 Och ibland har det funnits en möjlighet att göra en uppgift antingen muntligt eller skriftligt. Studerandena har till exempel fått antingen skriva en liten text eller berätta samma saker muntligt till läraren. (Informant 4)

Ex. 65 [...] och det finns studerande som tycker om att lyssna, och studerande som vill skriva ner allt. Och studerande som tycker om att titta, och jag måste acceptera det om studeranden minns bäst när hen tittar, då behöver hen inte skriva. (Informant 6)

Ex. 66 [...] och det här att gör man uppgiften muntligt eller tycker studeranden mer om att arbeta med sina händer. Inlärningsstilar spelar en central roll. Dessutom finns det studerande som inte kan koncentrera sig på att arbeta 45 minuter i rad utan de måste göra något annat mellan uppgifterna. Eller om det till exempel är frågan om en skriftlig uppgift kan alla inte göra uppgiften utan att få tala i mitten av uppgiften. (Informant 3)

När man jämför dessa informanternas beskrivningar med sekundärlitteraturen som handlar om differentiering kan man lägga märke till flera likheter. Bland annat betydelsen av varierande arbetssätt, olika uppgifter och beaktandet av olika inlärningsstilar betonas även i sekundärlitteraturen. Enligt (Tomlinson 2001: 3–5) kan lärare differentiera sin undervisning bland annat genom att variera vad studerandena ska lära sig och erbjuda dem olika sätt att lära sig och visa sitt kunnande. Enligt Stradling och Saunders (1993) kan lärare ge sina studerande uppgifter som de kan göra på olika sätt även om själva uppgiften i princip är densamma för alla. Lärare kan också beakta studerandenas olika inlärningsstilar och ge studerandena möjligheter att lära sig på sådana sätt som passar deras inlärningsstil. (Stradling och Saunders 1993: 127–137, citerad efter Scales m.fl. 2013: 187.)

Likadana differentieringsmetoder har diskuterats även i vissa tidigare undersökningar. Bland annat Berbaum (2009) har kommit fram till att några lärare differentierar sin undervisning genom att erbjuda sina elever varierande uppgifter. När det gäller utnyttjande av olika arbetssätt har till exempel Weston m.fl. (1998) kommit fram till att endast få lärare erbjuder sina elever variation när det gäller arbetssätt.

5.4.2 Anpassning av lärarens agerande

Vid sidan av andra åtgärder resonerade majoriteten (5 av 7 informanterna) kring sådana differentieringsmetoder som kan förknippas med lärarens anpassning av sitt eget agerande i klassrummet. I kategorin ingår såväl anpassningar i lärarens sätt att handleda studerandena som anpassningar i lärarens sätt att tala och synliggöra undervisningsinnehållet.

Till och med fyra av de sju informanterna (informanter 1, 3, 5 & 6) tar upp sitt sätt att differentiera genom personlig handledning under lektioner (ex. 67–70). Lärarna är i dialog med sina studerande och de studerande som har svårigheter ges mer stöd än andra studerande.

Ex. 67 Studerandena arbetar och jag hjälper studerandena vid behov enligt studerandenas olika behov. Jag har kommit fram till att ju mindre jag föreläser desto bättre kan jag hjälpa var och en studerande. (Informant 1)

Ex. 68 Jag brukar inte genomföra lärardominerad undervisning där vi tittar på tavlan tillsammans. Jag brukar ge mycket individuell handledning. Mycket individuell undervisning till alla. (Informant 3)

Ex. 69 De som är duktigare och snabbare får mindre hjälp än de svagare. Jag går runt i klassrummet och kollar hur studerandena klarar av uppgifter och om det finns några fel och de som har svagare kunskaper i svenska eller andra problem får mer hjälp. Några studerande är sådana att läraren nästan måste hålla pennen i handen. (Informant 5)

Ex. 70 Och jag upplever även det att jag går till en studerande och handleder och ger råd som genomförande av differentiering och det har jag gjort hela tiden och även mer i början av karriären. (Informant 6)

Informant 2 berättar att hen anpassar även talstilen och språket enligt studerandenas nivå, speciellt när det gäller formulering av frågor (ex. 71):

Ex. 71 [...] och hur man frågar alltså i talsituationer kan man ställa frågor på olika sätt. Jag ställer till exempel lättare frågor, talar enklare eller ställer sådana frågor som kan svaras på med "ja" eller "nej". Det är inte en bra sak men då ligger tyngdpunkten på förståelsen. Och om tyngdpunkten ligger på talandet ställer jag frågor som är lättare att svara på beroende på studerandenas nivå. (Informant 2)

Dessutom berättar en av informanterna (informant 7) att differentiering syns bl.a. i hens sätt att synliggöra undervisningsinnehållet genom att hen strävar efter så lättöverskådlig undervisning som möjligt för att ta hänsyn till studerandenas olika förutsättningar (ex. 72):

Ex. 72 Jag strävar efter ett sådant undervisningsinnehåll som är så lättöverskådligt och begripligt och sådant att jag inte antar att alla studerande skulle förstå allt på samma sätt utan jag måste förklara anvisningarna flera gånger. (Informant 7)

Stradling och Saunders (1993) kallar denna typ av differentiering där lärare gör anpassningar i sitt eget agerande som differentiering med hjälp av dialog. Detta betyder att läraren är i dialog med sina studerande med syfte att få information om studerandenas förståelse och individuella behov gällande arbetet i fråga. (Stradling & Saunders 1993: 127–137, citerad efter Scales m.fl. 2013: 187.) När man jämför mina resultat med tidigare forskning kan man märka vissa likheter med resultaten av Berbaum (2009) och Roiha (2012). Också Berbaum (2009) har kommit fram till att flera lärare göra anpassningar i sitt sätt att stödja sina studerande. När det gäller Roihas (2012) undersökning förekommer anpassning av språket även hos informanterna i hens studie.

5.4.3 Skapande av olika lärandemiljöer

Fyra av informanterna (informanter 1, 3, 6 & 7) behandlar i sina svar sådana differentieringsmetoder som har en klar koppling till skapande av olika lärandemiljöer. I kategorin har placerats anpassningar som gäller speciellt den fysiska omgivningen där inläringen tar plats.

Enligt informanterna 1 och 6 behöver alla inte nödvändigtvis vara i samma rum hela tiden utan vid behov har studerandena fått lämna klassrummet och gå till ett annat rum (ex. 73–74).

Ex. 73 Och vid behov har studerande till exempel fått göra muntliga övningar i korridoren. (Informant 1)

Ex. 74 Och kanske genom olika rumslösningar, ibland har några studerande gått till ett annat rum. (Informant 6)

Detta synsätt avspeglas även i svaren av informanterna 3 och 7 men de betonar också betydelsen av integrering i yrkesämnen och differentierar i lärandemiljöer till exempel genom resor till verkstaden eller magasinet där studerandena kan lära sig svenska genom praktiskt arbete (ex. 75–76).

Ex. 75 Genom praktiskt arbete, till exempel resor till verkstaden. Vi går dit och kollar om vi kan hitta några skyltar på svenska där, eller en varudeklaration där texten är på både finska och svenska. (Informant 3)

Ex. 76 [...] svenskstudierna ska förflyttas till praktiken. Här kan man till exempel gå till magasinet. (Informant 7)

Skapande av olika lärandemiljöer har diskuterats även i teorin kring differentiering. Enligt Reis och Renzulli (2015) kan lärare differentiera i lärandemiljön till exempel genom att ändra den fysiska lärandemiljön eller genom att göra olika grupperingar inom klassrummet. I dag kan till exempel utnyttjandet av Internet erbjuda läraren möjligheter att differentiera lärandemiljön. (Reis & Renzulli 2015: 3.) På grund av att utnyttjandet av Internet har betonats som en differentieringsmetod såväl i litteraturen som handlar om differentiering som i tidigare forskning (se t.ex. Berbaum 2009) är det beaktansvärt att ingen av informanterna i denna undersökning säger sig utnyttja Internet för att differentiera undervisningen. Detta kan delvis bero på skillnader i resurser. Enligt Hämäläinen (2001: 36) kan det vara svårt att utnyttja datorer i undervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen bland annat på grund av att datorer ofta är upptagna.

5.4.4 Anpassning av arbetstempo

Tre av informanterna (informanter 1, 3 & 6) tar upp anpassning av arbetstempo och berättar att det är en differentieringsmetod som de själva använder vid sidan av andra metoder. Arbetstempon anpassas så att studerandena får göra uppgifter i sin egen takt under lektioner (ex. 80–82). Som det framgår av exempel 83 berättar informant nummer sex att hen anpassar arbetstempon även i provsituationer.

Ex. 80 Det här året har jag differentierat bl.a. så att studerandena gör uppgifter i sin egen takt. Det är svårt för några att hantera vad man borde göra inom en viss dag. (Informant 1)

Ex. 81 Och de får göra uppgifter i sin egen takt. (Informant 3)

Ex. 82 Studerande har olika arbetstempo så några gör snabbare och andra långsammare. (Informant 6)

Ex. 83 [...] och i provsituationer, några studerande kräver dubbelt så mycket tid som jag har reserverat för provet. Ofta har jag märkt att klockan är så mycket att studerandena redan borde gå till nästa lektion. Då har jag sänt ett meddelande till läraren och sagt att studerandena kommer sent till lektionen. Man ska alltid ha en möjlighet att arbeta i sin egen takt, läraren får inte samla in pappren. (Informant 6)

Som Stradling och Saunders (1993, citerad efter Scales m.fl. 2013: 187) påpekar möjliggör differentiering av arbetstempon att alla får arbeta i sin egen takt även om de

skulle arbeta med samma uppgift. Anpassning av arbetstempon som differentieringsmetod har framkommit också i flera andra undersökningar (se t.ex. Berbaum 2009, Mikola 2011).

5.4.5 Individuell utvärdering

Individuell utvärdering är den femte kategorin som kan bildas av intervjusvaren. Tre av informanterna tillhör den här kategorin. Två av informanterna (informanter 1 & 6) tar upp i sina intervjusvar att de differentierar i provsituationer genom att ge studerandena en möjlighet att utnyttja extramaterial vid behov, och bedömningen anpassas enligt användning av materialet (ex. 84–85). En tredje informant (informant 7) lyfte fram utredningens betydelse i differentieringen och förklarade att hen differentierar sin svenskundervisning bl.a. med hjälp av nivåprov och mellanbedömning under kursens gång (ex. 86).

Ex. 84 När det gäller utvärdering så differentierar jag så att studeranden gör vad hen kan när hen gör provet och resten kompletterar hen med hjälp av boken. (Informant 1)

Ex. 85 Jag differentierar i en provsituation. Några studerande kan använda källmaterial och bedömningsskalan är olika beroende på om studerandena har använt extramaterial eller inte. Före provet har studerandena fått utvärdera sina kunskaper och bestämma om de vill använda extramaterial. (Informant 6)

Ex. 86 [...] jag har differentierat till exempel så att man gör det här nivåprovet och därtill lite mellanvärdering även om vi inte har undervisning mer än 18 timmar. (Informant 7)

Betydelsen av individuell utvärdering har betonats också i litteraturen som handlar om differentiering. Tomlinson (2001: 4) beskriver differentiering som en kontinuerlig process och betonar att lärare ska ta hänsyn till bedömningen under hela inlärningsprocessen och inte bara i slutet av kursen. Vataja (2011) uppmuntrar lärarna att variera utvärderingsmetoderna och använda olika prov. Lärarna kan till exempel variera mellan muntliga och skriftliga prov, låta inlärare göra först provet vanligt och sedan komplettera muntligt eller låta inlärarna ha med boken i provet. (Vataja 2011: 4.) När det gäller tidigare forskning har till exempel Berbaum (2009) kommit fram till att vissa lärare utnyttjar individuell utvärdering som en differentieringsmetod.

5.4.6 Utnyttjande av stödresurser

Utnyttjande av stödresurser som en kategori förekommer i tre informanternas (informanter 2, 6 & 7) utsagor. De tre informanterna beskriver att studerandena kan vid behov ledas till speciallärares eller andra handledares mottagning (ex. 77–79).

Ex. 77 Vi har en sådan yrkesinriktad handledare för våra studerande och studerandena kan gå till handledaren om de har koncentrationssvårigheter. Studerandena kan gå dit och studera där i mindre grupper under lektioner och göra även eventuella återstående prestationer där. Också det är differentiering, att alla inte kan vara i klassrummet. (Informant 2)

Ex. 78 I början av kursen kollar jag att vilka studerande ska gå till inlärningsverkstaden. (Informant 6)

Ex. 79 Dessutom har vi stödresurser som ”treenaamo” där studerandena kan öva med speciallärare eller handledare. (Informant 7)

5.4.7 Utnyttjande av samarbetsinläring

Utnyttjande av samarbetsinläring som en kategori förekommer endast i en informants svar. Informant nummer 6 berättar hur hen har uppmuntrat studerandena till pararbete då studerandena som befinner sig på olika kunskapsnivåer arbetar tillsammans (ex. 87).

Ex. 87 Jag har differentierat även på det sättet att jag har uppmuntrat studerandena till att bilda sådana par där den ena har svagare kunskaper och den andra är duktigare. (Informant 6)

Utnyttjande av samarbetsinläring har diskuterats också i litteraturen som handlar om differentiering. Enligt Lee (1994: 92) kan samarbetsinläringen fungera som ett sätt att differentiera undervisningen för då kan studerandena som befinner sig på olika nivåer ge stöd till och få stöd från varandra. När det gäller tidigare forskning har utnyttjande av samarbetsinläring förekommit som en differentieringsmetod i till exempel undersökningar av Berbaum (2009) och McCrea Simpkins m.fl. (2009).

5.4.8 Utnyttjande av samarbete med lärarna i yrkesämnena

Utnyttjande av samarbetet med lärarna i yrkesämnena är den sista kategorin som kan utformas utifrån intervjuinnehållet. Samarbetet med lärarna i yrkesämnena lyfts fram endast i en informants intervju svar. Informant 3 anser samarbetet med lärarna i yrkesämnena som en betydande differentieringsmetod och påpekar att lärarna i yrkesämnena kan erbjuda svensklärarna information om enskilda studerandes sätt att agera

i praktiken, vilket i sin tur hjälper att hitta sådana arbetssätt som passar studerandenas inlärningsstil, intressen och kunskaper (ex. 88).

Ex. 88 Jag upplever samarbetet med lärare i yrkesämnen som bördig differentiering. Lärarna i yrkesämnena har erfarenhet av studerandenas sätt att agera till exempel i verkstaden och åsikter om hur inlärning av svenska kan kopplas till studerandenas sätt att agera i praktiken. Är studeranden till exempel duktig på att kommunicera muntligt men inte skriftligt, kan hen göra muntliga övningar. Eller tycker studeranden till exempel om att leta efter olika verktyg eller läsa några skyltar. (Informant 3)

5.4.9 Observation av lektioner

Vid analys av lärarnas sätt att differentiera sin undervisning har jag gått igenom mina fältanteckningar från de observerade lektionerna för att kunna jämföra informanternas beskrivningar med deras agerande under lektionerna. Det måste dock tas hänsyn till att jag har observerat lektioner av endast tre av informanterna (inf. 1, 4 & 5) och att antalet observerade lektioner per informant har varit litet. Dessutom är mina observationer subjektiva, och jag lyfter fram endast sådana iakttagelser och differentieringsmetoder som jag själv har kunnat lägga märke till. På basis av mina observationer går det inte att dra långtgående slutsatser om de tre observerade informanternas sätt att differentiera sin undervisning, men observationerna kan ge tilläggsinformation om lärarnas agerande och således komplettera intervjuinnehållet.

Analys av observationerna bekräftar att det förekommer flera differentieringsmetoder i lärarnas undervisning. De tre informanterna verkar ändå använda sig av flera differentieringsmetoder än vad det har framkommit i intervjuerna. Trots detta uppstår det inte några helt nya kategorier i analysen utan de former av differentiering som informanterna inte har tagit upp i intervjuerna men vilka jag har kunnat lägga märke till under de observerade tillfällena är samma som redan har lyfts fram ur intervjuinnehållet med de andra informanterna.

För att sammanfatta observationernas innehåll kan det konstateras att anpassning av arbetstempo och anpassning av lärarens eget agerande var närvarande på lektionerna hos alla observerade informanter. Anpassning av arbetstempo kunde identifieras genom att alla tre lärare gav sina studerande en möjlighet att arbeta i sin egen takt. Beaktansvärt är att trots att alla observerade informanterna gav sina studerande en möjlighet att arbeta i sin egen takt diskuterar endast en av dessa tre informanter (informant 1) anpassning av

arbetstempon i sina intervjusvar. Jag har gjort till exempel följande anteckningar om anpassning av arbetstempon under de observerade lektionerna:

Ex. 89 ”Studerandena gör uppgifter i sin egen takt.”

Ex. 90 ”Läraren säger till sina studerande att de får göra uppgifter i sin egen takt och får själv bestämma när de vill ha paus.”

Anpassning av lärarens eget agerande kom i sin tur fram genom att lärarna agerade på olika sätt med olika studerande. Lärarna gick runt i klassrummet, var i dialog med sina studerande och hjälpte vissa studerande mer än andra. När man jämför dessa iakttagelser med intervjuinnehållet märker man att både informant 1 och 5 tar upp anpassning av stöd också i sina intervjusvar medan informant 4 inte säger någonting om denna typ av differentiering under intervjun. Dessa iakttagelser ligger i linje med det som de tre informanterna uppgav under intervjuerna. Observationerna visade att lärarna gjorde anpassningar även i sitt språkbruk och varierade mellan användning av finska och svenska i kontakt med olika studerande. Med några studerande använde lärarna först och främst finska, med andra både finska och svenska och med de övriga endast svenska. Även här skiljer sig mina observationer från intervjuinnehållet med de tre informanterna. Ingen av de tre observerade informanterna hänvisar till anpassningar i språkbruk i sina intervjusvar. Följande fältanteckningar exemplifierar anpassning av lärarens eget agerande:

Ex. 91 ”Läraren går runt i klassrummet och hjälper vissa studerande mer än andra, även om alla inte ber om hjälp.”

Ex. 92 ”Det finns studerande som får mycket uppmärksamhet och hjälp från läraren och studerande som arbetar helt självständigt.”

Ex. 93 ”Läraren varierar mellan användning av svenska och finska i kontakt med sina studerande.”

Ex. 94 ”Läraren talar inte svenska med alla.”

En tredje kategori som kunde upptäckas hos alla observerade informanter är utnyttjande av läromaterial på olika sätt. Uppgifterna var i princip desamma för alla studerande på de observerade lektionerna, men det finns också lite variation. Både informant 1 och 5 differentierade i uppgifternas antal (ex. 95–96). Till skillnad från informant 5 betonar informant 1 anpassning av uppgifternas antal även i sina intervjusvar. När man jämför utsagorna av informant 4 med mina observationer märker man att även informant 4 säger att hen differentierar genom uppgifternas antal även om det inte kom fram under de

observerade tillfällena. Det som i sin tur lyftas fram från både intervjuerna och observationerna är att informant 4 differentierar genom att förbereda uppgifter för olika svårighetsnivåer (ex. 97).

Ex. 95 "Läraren ger extrauppgifter till två av studerandena."

Ex. 96 "Alla behöver inte göra alla uppgifter utan läraren uppmuntrar studerandena att göra endast sådana uppgifter vilka handlar om sådana ämnesområden där studerandena själv upplever att behöva mer övning."

Ex. 97 "Det finns en lättare och en svårare version av den första uppgiften."

Andra kategorier som kunde upptäckas under observationerna är utnyttjande av samarbetsinläring och individuell utvärdering. De här två former av differentiering kunde upptäckas endast under observation av informant nummer 1. Av de två formerna diskuterade informanten endast individuell utvärdering i intervjun. Utnyttjande av samarbetsinläring förekommer genom att informanten låter vissa studerande arbeta självständigt men uppmuntrar andra studerande till pararbete och ger förslag till par (ex. 98). Anpassning av utvärdering förekommer genom att läraren låter en studerande göra provet med hjälp av boken (ex. 99).

Ex. 98 "Läraren uppmuntrar vissa studerande att arbeta tillsammans med en annan studerande i stället för att arbeta självständigt och ger förslag till lämpliga par."

Ex. 99 "Läraren säger till en av sina studerande att studeranden får göra provet med hjälp av boken för att hen skulle få godkänd."

Att lärarnas egna utsagor och mina observationer inte alltid ligger i linje med varandra kan bero på möjliga skillnader i förståelse av begreppet differentiering. Dessutom kan differentiering vara något som lärarna genomför delvis omedvetet. Det finns flera olika definitioner av begreppet differentiering, och olika individer kan ha olika uppfattningar om vad det betyder att differentiera sin undervisning.

5.5 Lärarnas erfarenheter av effekter av differentiering

I den här avdelningen svaras på den sista forskningsfrågan som handlar om informanternas erfarenheter av effekter av differentiering. För att kunna besvara forskningsfrågan har jag analyserat informanternas svar på intervjufråga nummer 11. I intervjufrågan frågades informanterna om deras erfarenheter av hur de provade differentieringsmetoderna har fungerat. För att få en tydligare bild av de upplevda effekterna bads informanterna att även beskriva eventuella upplevda för- och nackdelar

med de provade differentieringsmetoderna och erfarenheter av möjliga framgångar och misslyckanden. Dessutom bads informanterna att berätta om de anser att studerandena har fått nytta av differentiering.

Utifrån intervju svaren kan formas fyra olika kategorier som beskriver de centralaste innehållen i intervjuerna: *inverkan på inlärningsresultaten, inverkan på studerandenas förhållningssätt, inverkan på gruppdynamiken samt inverkan på lärarens tidsanvändning.*

5.5.1 Inverkan på inlärningsresultaten

Inverkan på inlärningsresultaten som en kategori förekommer i nästan alla informanternas intervju svar. Till och med sex av de sju informanterna tar upp denna aspekt under intervjuerna. Utifrån intervjuinnehållet kan konstateras att informanterna har relativt varierande erfarenheter av hurdan inverkan differentieringen har på inlärningsresultaten. Två av informanterna (informant 2 & 7) har mycket positiva erfarenheter, två andra informanter (informant 3 & 5) tar upp både positiva och negativa erfarenheter och ytterligare två informanter (informant 1 & 4) har mer negativa erfarenheter av differentiering och dess inverkan på inlärningsresultaten.

Informanternas positiva erfarenheter av hur differentieringen inverkar på inlärningsresultaten synliggörs i exempel 100–103:

Ex. 100 Jag tycker att studerandena har fått nytta av differentiering, jag har märkt att inläringen blir lättare. Det finns flera studerande som känner ångest på grund av sina bristande kunskaper i svenska, men differentiering har haft en positiv inverkan även på deras inläring. (Informant 2)

Ex. 101 Några har sagt att de har lärt sig mer här än i grundskolan. (Informant 5)

Ex. 102 Positiva erfarenheter är när vi har använt alla medel, försökt stöda studerandena på alla möjliga sätt och det sker utveckling. Ingen stannar kvar utan alla utvecklar sig och når bättre inlärningsresultat. Om jag inte differentierade undervisningen skulle det finnas mycket mera markeringar, alltså mera dem som inte får godkänd. (Informant 7)

Ex. 103 Ibland är det skönt att se studerande som får till exempel en tvåa som vitsord även om de skulle ha haft jättemycket svårigheter tidigare...det finns alltid sådana studerande som strävar och klarar sig även om de skulle ha sagt att de inte kan i början av kursen. (Informant 3)

Som det framgår av exemplen ovan betonar flera av informanterna hur viktigt det är att differentiera, i synnerhet med tanke på de svagare studerandena som annars har svårigheter med kursen. Informant 2 berättar hur differentiering har fungerat som ett

redskap för studerande med bristande kunskaper i svenskan och haft en märkbar inverkan på deras inlärn timer av svenskan. Informant 3 beskriver sina erfarenheter av situationer där även sådana studerande som har uttryckt sin oro i början av kursen har lyckats med inlärn timer relativt bra som resultat av differentiering. Informant 7 påpekar i sin tur att det skulle finnas många fler studerande som inte skulle klara av kursen utan differentiering av undervisningen (se ex. 102).

Som det konstateras ovan berättar några av informanterna om sina negativa erfarenheter av inverkan av differentieringen på inlärn timerresultaten, eller med andra ord, om sina erfarenheter av situationer där differentiering inte har påverkat studerandenas inlärn timer på ett positivt sätt. Lärarnas erfarenheter av studerandenas bristande studiemotivation kan anses koppla samman med de negativa erfarenheterna (se ex. 104–107).

Ex. 104 Man ser inte förbättring i inlärn timerresultaten även om studerandena skulle ha kunskaper. På grund av bristande motivation gör studerandena endast det som krävs. Även om jag skulle planera olika uppgifter skulle studerande inte dra nytta av dem. (Informant 4)

Ex. 105 Ibland är det så att ingenting fungerar. Har att göra med motivation och sådant. Trots att jag har försökt med massor av saker kan jag inte hjälpa dem som en grupp och hjälpa dem framåt. (Informant 3)

Ex. 106 Även om du ger råd till studerande så plockar studerande inte pennan, och även om du visar studerande hur hen ska börja uppgiften och så vidare, så gör studerande inte någonting. Detta har att göra med studerandes motivation. (Informant 5)

Ex. 107 Nackdelar med differentiering har varit att några studerande slarvar, gör inte uppgifterna. Då syns det ingen förbättring i inlärn timer. Det kräver mera från studerandena när de inte bara kan sitta och lyssna på läraren. (Informant 1)

Som det redan har konstaterats har informanterna både positiva och negativa erfarenheter av hurdan inverkan differentieringen har på inlärn timer. Det som förenar flera av informanterna är att de betonar betydelsen av differentiering speciellt för de svagare studerandena som annars skulle ha svårigheter med kursen.

Att majoriteten av informanterna tar upp och resonerar kring inverkan av differentieringen på studerandenas inlärn timer är inte överraskande. Enligt Laine (2010: 3) är differentiering det främsta sättet att erbjuda alla inlärare möjlighet till framgångsrika inlärn timerresultat.

När det gäller tidigare forskning om differentiering och dess inverkan på inlärn timer har forskarna kommit fram till olika resultat. Bland annat McCrea Simpkins m.fl. (2009) har kommit fram till att differentiering har haft en positiv inverkan på inlärn timer hos både

hög- och lågpresterande elever. Weston m.fl. (1998) konstaterar i sin tur att det är svårt att dra slutsatser om differentierings inverkan på inläringen.

5.5.2 Inverkan på studerandenas förhållningssätt

Inverkan på studerandenas förhållningssätt är den andra kategorin som går att utforma utifrån informanternas svar. Fem av informanterna (informanter 1, 2, 3, 4 & 6) resonerar kring denna aspekt, vilket utgör kategorin den näst största i fråga om informanternas erfarenheter av effekter av differentiering. Med studerandenas förhållningssätt avser jag studerandenas inställning till svenskstudierna och svenskundervisningen. I kategorin har placerats såväl informanternas iakttagelser om inverkan av differentieringen på studerandenas attityder som motivation, på grund av att både attityder och motivation kan anses hänga ihop med varandra och spela en central roll i olika förhållningssätt.

Lite över hälften av informanterna har den uppfattning att differentieringen har en positiv inverkan på studerandenas förhållningssätt till inläring av svenskan. I dessa informanters svar betonas till exempel studerandenas minskade ängslan och positivare attityder (ex. 108), ökade motivation (ex. 109 & 110) samt ökade belåtenhet (ex. 111) som positiva effekter av differentiering.

Ex. 108 Jag har sett att studerandena blir lättade när de ser uppgifterna, då inser de att de inte behöver vara oroliga. Jag har inte längre varit tvungen att argumentera för varför man ska lära sig även svenska. (Informant 2)

Ex. 109 [...] och i viss mån har differentiering förbättrat motivation och minskat frustration. (Informant 4)

Ex. 110 Med de flesta undervisningsgrupperna har differentiering fungerat jättebra, generellt sett har alla varit mer motiverade när de själva har fått bestämma till exempel uppgifternas ordning. (Informant 1)

Ex. 111 Studerandena har varit nöjda när jag har kunnat integrera deras egna yrkesområden och deras egna saker med inläringen. En gång var det en studerande som tillbringade hela lektionen genom att rita. Jag sade till studeranden att ritningen är så fin att jag vill att du markerar alla delar här på svenska. Och då var studeranden nöjd när hen märkte att jag gillade hens ritning. (Informant 3)

Den positiva inverkan av differentieringen på inlärares förhållningssätt har betonats även i litteraturen som handlar om differentiering. Vataja (2011: 2) anger att differentiering kan ha en positiv inverkan på bland annat inlärares motivation och Laine (2010: 2) konstaterar att differentiering ökar inlärares intresse mot det studerade ämnet. Dessutom har till exempel McCrea Simpkins m.fl. (2009) kommit fram till att både eleverna och

lärarna upplevde de provade differentieringsmetoderna som intresseväckande och lustbetonade.

Endast en av informanterna beskriver differentieringen ha en negativ inverkan på studerandenas förhållningssätt. Informant 6 berättar att ibland har differentiering av undervisningen lett till missnöje, på grund av att vissa studerande helst skulle ha velat ta del i lärarcentrerad undervisning (ex. 112). Dessutom framhäver informanten negativa effekter av differentiering som inte motsvarar studerandenas behov. Informanten berättar om fall där hen har differentierat neråt för kraftigt, vilket i sin tur har haft negativ inverkan på studerandenas förhållningssätt till svenskstudierna (ex. 113).

Ex. 112 En del av studerandena har inte varit nöjda med undervisningsstilen utan har längtat efter en lärardominerad undervisningsstil, och frågat varför läraren inte kan undervisa. (Informant 6)

Ex. 113 Jag har nervärderat studerandena. Och det har lett till att jag har gett studerandena helt barnsliga uppgifter och studerandena har blivit frustrerade och upplevt svenskstudierna som för enkla. (Informant 6)

Enligt Härmäläinen (2001) är det vanligt att man satsar på att stödja de svagare studerandena då undervisningen nödvändigtvis inte är tillräckligt utmanande för de duktigare studerandena. Som Härmäläinen påpekar kan detta leda till frustration och störande beteende bland studerandena. (Härmäläinen 2001: 34.)

5.5.3 Inverkan på gruppdynamiken

Inverkan på gruppdynamiken förekommer i två informanters (informanter 6 & 4) svar. Båda informanterna tar upp förbättrad arbetsro som en effekt av differentiering, vilket i sin tur har en positiv inverkan på gruppdynamiken;

Ex. 114 Enligt mina erfarenheter har även en bråkmakare lugnat sig när hen har fått egna uppgifter att syssla med. Hen gjorde uppgifterna inte så bra men hen lugnade sig när hen märkte att hen blev betjänad och uppmärksammas och fick egna uppgifter. Då koncentrerade hen på sitt eget arbete och gav arbetsro till andra. (Informant 6)

Ex. 115 Och i någon mån hjälper det att skapa arbetsro eftersom alla studerande arbetar. Om en studerande blir färdig med uppgifterna och blir frustrerad leder det ofta till ståhej i klassrummet. (Informant 4)

Enligt Laine (2010: 2) sägs det ofta att differentiering minskar olika problem med inlärares beteende genom att differentiering ökar inlärares intresse till ämnet. Även Vataja (2011: 14) nämner inlärares bättre koncentration som ett av målen med differentiering.

5.5.4 Inverkan på lärarens tidsanvändning

Den sista kategorin som utformas är inverkan på lärarens tidsanvändning. Denna aspekt kommer fram i intervju svaren av två av informanterna (informant 1 & 4). De två informanterna har relativt olika erfarenheter av de effekter som differentieringen kan ha i undervisningen: informant nummer 1 beskriver hur differentieringen har en positiv inverkan på lärarens tidsanvändning medan informant nummer 4 resonerar kring den negativa inverkan. Informant nummer 1 framhäver bland annat att differentieringen förbättrar lärarens förmåga att ge individuell handledning och förklarar att läraren också har mer tid för individuell handledning när undervisningen inte är lärardominerad (ex. 116). Informant 4 upplever i sin tur att på grund av differentiering har läraren konstant brådska under lektioner. Hen påpekade vidare att det möjligtvis är lättare för läraren att kontrollera klassrumssituationen om hen inte differentierar undervisningen (ex. 117).

Ex. 116 Jag har haft mer tid att undervisa alla mina studerande när jag inte står bredvid tavlan eller bara pratar där framför klassrummet, så på det sättet har jag haft mer tid för undervisningen. (Informant 1)

Ex. 117 Även om jag differentierade i bara arbetstempon idag skulle jag inte alls hinna sitta ner under lektionen, för det händer hela tiden någonting någonstans. En mer traditionell undervisningsstil där alla gör samma saker samtidigt är kanske lättare för läraren för då vet läraren hela tiden vad som sker i klassrummet. Men nu springer jag runt omkring och alla studerande behöver min handledning hela tiden. Det är kanske svårare att kontrollera situationen. Det är lättare för läraren att inte differentiera undervisningen. (Informant 4)

6 Sammanfattning och diskussion

Denna undersökning handlar om svensklärares uppfattningar om och erfarenheter av differentiering av svenskundervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen. Undersökningen har syftat till att redogöra för hur lärare uppfattar begreppet differentiering, hur lärare förhåller sig till differentiering och dess betydelse i undervisningen, om lärare upplever att det finns några utmaningar med differentiering samt att redogöra för lärares sätt att genomföra differentiering och lärares upplevelser om effekter av differentiering.

I teoridelen har jag presenterat ramarna för undersökningen. I kapitel 2 har jag presenterat yrkesutbildning på andra stadiet i Finland med fokus på den grundläggande yrkesutbildningen och de yrkesinriktade grundexamina inom den. Jag har redogjort för hurdana allmänna syften och mål den grundläggande yrkesutbildningen har och beskrivit hurdana utbildningsområden det finns inom den grundläggande yrkesutbildningen och hur grundexamina är. Dessutom har jag redogjort för vilken ställning svenskstudier har i de finskspråkiga yrkesinriktade grundexamina och belyst de allmänna målen och bedömningsskalan för de obligatoriska studierna i det andra inhemska språket.

I kapitel 3 har jag redogjort för begreppet differentiering i en pedagogisk kontext och behandlat synpunkter som ligger bakom differentiering. Jag har presenterat historiska utgångspunkter för differentiering och kopplingar till andra teorier och praktiker. Dessutom har jag presenterat hur andra forskare har förstått och definierat begreppet. Därefter har jag behandlat olika typer av differentiering och synpunkter bakom differentiering samt redogjort för olika sätt att differentiera undervisningen.

Jag har samlat in materialet genom intervjuer med lärare och observationer av lektioner. Materialet från intervjuerna har utgjort det centralaste materialet för min undersökning, medan observationerna har utnyttjats för att komplettera den information som jag har fått från intervjuerna. Som informanter har jag haft sju (7) lärare som undervisar i svenska vid den grundläggande yrkesutbildningen. Informanterna har kommit från tre (3) olika yrkesinstitut. När det gäller observationer har jag observerat lektioner av tre (3) av informanter.

Undersökningen är kvalitativ till sin karaktär även om den innehåller även vissa kvantitativa inslag genom att jag har presenterat frekvenser i analysen. Intervjuerna har analyserats med hjälp av innehållsanalys. Jag har gjort en deskriptiv innehållsanalys, vilket betyder att jag har koncentrerat mig på det manifesta innehållet i informanternas utsagor. Först har jag gått igenom materialet flera gånger, sammanfattat innehållet, sovrat bort det irrelevanta, grupperat innehållet enligt mina forskningsfrågor och letat efter meningsbärande enheter som jag sedan har kodat. Efter att ha grupperat innehållet och gett grupperna olika koder, har jag bildat kategorier som beskriver de centralaste innehållen i informanternas utsagor.

Jag har använt mig av en teoribunden innehållsanalys, vilket betyder att jag har utgått från materialet men när det har varit möjligt har jag förknippat de aspekter som har framkommit i materialet med den teoretiska referensramen. När det gäller observationerna har jag gått igenom mina fältanteckningar, jämfört mina iakttagelser med informanternas svar, letat efter möjliga likheter och skillnader och presenterat mina iakttagelser i en sammanfattad form.

Den första forskningsfrågan kan besvaras genom att konstatera att det finns variation i informanternas definitioner av differentiering, även om det också finns flera likheter i svaren mellan olika informanter. Begreppet differentiering har visat sig vara mer eller mindre bekant för alla informanter och alla har någon typ av uppfattning om vad differentiering går ut på. Beaktande av individuella behov och beaktande av prestationsnivå är de centralaste aspekter som kunde upptäckas i intervju svaren. De informanter som framhåller beaktandet av individuella behov i sina definitioner av differentiering har en relativt bred syn på differentiering och beskriver differentiering som ett verktyg för att ta hänsyn till inlärares varierande behov. De informanter som betonar beaktandet av studerandes prestationsnivå i sin definition har däremot en snävare uppfattning om differentiering och uppfattar differentiering först och främst som ett sätt att stödja hög- och lågpresterande studerande på olika sätt.

För att svara på den andra forskningsfrågan kan man konstatera att allmänt taget är informanterna positivt inställda till differentiering och verkar uppleva differentiering av svenskundervisningen som relativt meningsfull. Majoriteten av informanterna har uppfattat differentiering som viktig eller mycket viktig och motiverat sina uppfattningar genom att hänvisa till heterogena undervisningsgrupper och skillnader i studerandenas

prestationsnivåer. Två av informanterna har upplevt undervisningsgrupper som mindre heterogena när det gäller studerandenas kunskaper, och därför har de också upplevt att det inte finns så stort behov av differentiering.

Två av informanterna har även betonat studerandenas bristande motivation i svenskinläringen och ansett differentieringen öka studerandenas motivation. Två av informanterna har lyft fram att differentiering av svenskundervisningen även är viktig för att läraren ska kunna erbjuda studerandena möjligheter till positiva inlärningsupplevelser. Enligt två informanter spelar differentiering en central roll i undervisningen även på grund av formella faktorer som kursens tidtabell.

För att svara på den tredje forskningsfrågan kan jag konstatera att informanterna är eniga om att det finns flera olika faktorer som utmanar genomförandet av differentiering. Informanternas uppfattningar om de existerande problemen varierar ändå i någon mån och vissa faktorer har nämnts oftare än andra. Alla informanter har nämnt åtminstone ett problem som har att göra med resurser. Informanterna har hänvisat till tidsbrist, stora undervisningsgrupper och brist på differentierat undervisningsmaterial. En annan aspekt som har kommit fram i de flesta informanternas svar är egenskaper hos studerande. Flera av informanterna har upplevt det problematiskt att det finns ett stort antal studerande med konstant behov av stöd. Dessutom har studerandes bristande motivation, möjliga beteendeproblem och bristfälliga kunskaper i finska upplevts som utmanande av enstaka informanter. Några av informanterna har även hänvisat till problem som har att göra med lärares yrkeskompetens: lärares bristfälliga kunskaper om differentiering och om olika yrkesområden har upplevts som utmaningar av ett par informanter. Därtill har kursens tidpunkt upplevts som ett hinder av två av informanterna. Kursens placering i början av första studieår har upplevts som utmanande speciellt p.g.a. två olika skäl: för det första har lärare inte nödvändigtvis alls information om de nya studerandena och deras bakgrund och för det andra är tidpunkten sådan att flera studerande har negativa attityder mot inläring av svenska.

Svaret på den fjärde forskningsfrågan är att alla informanter har differentierat i svenskundervisningen, även om det finns individuella skillnader i informanternas sätt att differentiera. Några av informanterna har tillämpat flera olika metoder, medan andra har differentierat hovsammare. Av intervjuvaren har framgått att majoriteten av informanterna differentierar sin undervisning bland annat genom att göra anpassningar i

uppgifternas antal. Det finns ändå några skillnader i informanternas uppfattningar om behov av extrauppgifter i svenskundervisningen och extrauppgifter som en differentieringsmetod i allmänhet. Dessutom har cirka hälften av informanterna erbjudit sina studerande varierande arbetssätt och ibland även olika uppgifter, och drygt hälften av informanterna gjort anpassningar i sina sätt att handleda och stödja studerandena. Drygt hälften av informanterna brukar därtill anpassa arbetstempon och utnyttja olika lärandemiljöer. Två av informanterna brukar erbjuda sina studerande uppgifter avsedda för olika prestationsnivåer. Andra differentieringsmetoder som har tagits upp av informanterna gäller individuell utvärdering, utnyttjande av stödresurser och samarbetsinläring samt utnyttjande av samarbete med lärare i yrkesämnen. Analysen av observationerna har bekräftat att det förekommer flera differentieringsmetoder i lärarnas undervisning trots att de observerade lärarnas beskrivningar och mina observationer inte ligger helt i linje med varandra.

Den femte forskningsfrågan har koncentrerat sig på informanternas erfarenheter av effekter av differentiering. Majoriteten av informanterna har berättat om både positiva och negativa erfarenheter av effekter av differentiering, medan en av informanterna har lyft fram enbart positiva erfarenheter. Majoriteten har tagit upp den positiva inverkan på inlärningsresultaten, men några har även uttryckt sina negativa erfarenheter. Flera av informanterna har betonat betydelsen av differentieringen för speciellt de svagare studerandena som annars skulle ha svårigheter med kursen. När det gäller informanternas negativa erfarenheter har speciellt studerandenas bristande studiemotivation betonats som en faktor som har lett till att differentiering inte har haft någon inverkan på inläringen. Majoriteten av informanterna har också uttryckt att differentiering har haft positiv inverkan på studerandenas förhållningssätt. Endast en av informanterna har haft en erfarenhet av att differentiering ibland har lett till missnöje bland studerandena. Inverkan på gruppdynamiken och inverkan på lärarens tidsanvändning är i sin tur aspekter som har tagits upp av endast ett par informanter. Två av informanterna har berättat att arbetsron har blivit bättre som en effekt av differentiering, vilket i sin tur har haft en positiv inverkan på gruppdynamiken. När det gäller inverkan av differentieringen på lärarens tidsanvändning har en av informanterna beskrivit att differentieringen har haft en positiv inverkan och att differentierade arbetssätt erbjuder läraren mer tid för individuell handledning. En annan informant har lyft fram att differentiering har resulterat i att läraren hela tiden har bråttom på lektionerna.

Resultaten klargör och belyser hur differentiering ser ut ur lärares synvinkel och ger en uppfattning om hur differentiering förekommer i svenskundervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen. På grund av att det mig veterligen inte har gjorts några andra undersökningar som handlar om differentiering av svenskundervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen kan den här studien ge ny och nyttig information. På basis av resultaten kan det konstateras att trots att majoriteten av informanterna upplever differentiering som mycket viktig och utnyttjar flera olika metoder för att differentiera sin svenskundervisning finns det även flera utmaningar som försvårar lärares differentieringsarbete. Differentiering utmanas av bland annat resurser och egenskaper hos studerande men även av lärarens bristande kunskaper om differentiering kan påverka differentieringsarbetets kvalitet. I framtiden skulle det vara viktigt att fästa mer uppmärksamhet på lärares utbildning och garantera att varje lärare har tillräckliga kunskaper om differentiering för att kunna ta hänsyn till studerandenas varierande behov.

På grund av att lärares uppfattningar om och erfarenheter av differentiering av svenskundervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen saknar tidigare forskning kan man inte direkt jämföra resultaten av denna studie med tidigare forskning. Det går ändå att konstatera att mina resultat innehåller flera sådana element som har förekommit även i vissa tidigare undersökningar som handlar om differentiering i andra pedagogiska kontexter. Det går att upptäcka vissa liknande drag speciellt när det gäller lärarnas uppfattningar om möjliga utmaningar med differentiering och lärarnas sätt att genomföra differentiering. Man kan finna några likheter till exempel med resultaten av Berbaum (2009) och Mikola (2011). Det finns ändå också skillnader mellan resultaten och lärarna i denna studie tar upp även flera sådana teman som inte har diskuterats i tidigare forskning. Dessutom är det möjligt att finna vissa likheter mellan informanternas uppfattningar och kunskap kring differentiering av undervisningen och den grundläggande yrkesutbildningen.

Omfattningen av undersökningsmaterialet har visat sig vara tillräckligt stor för den här undersökningen. Antalet informanter har varit ändamålsenligt för den här kvalitativa studien där målet har varit att få djupare information om informanternas uppfattningar om och upplevelser av differentiering. Även analysmetoden har visat sig fungera bra för den här undersökningen. Med hjälp av den kvalitativa innehållsanalysen har jag kunnat sörja bort det irrelevanta och få fram det väsentligaste ur materialet. Genom att intervjua

informanterna individuellt har jag fått en bra uppfattning om varje informants uppfattningar och erfarenheter. I framtiden skulle det ändå vara viktigt att fästa mer uppmärksamhet på formuleringen av frågorna. Analysen av intervjuinnehållet har visat att några intervjufrågor överlappade med varandra. Genom observationer av lektioner har jag kunnat jämföra mina egna iakttagelser med den information som jag har fått från informanterna. Man måste dock ta hänsyn till att endast tre av informanterna blev observerade, och därför kan resultaten inte generaliseras.

På grund av att jag har kunnat svara på mina undersökningsfrågor anser jag att syftet med undersökningen har blivit uppnått. Man måste ändå ta hänsyn till att det finns olika faktorer som kan ha påverkat resultaten av undersökningen, och för att man ska kunna dra slutsatser om yrkesinriktade svensklärares uppfattningar om och erfarenheter av differentiering krävs det flera undersökningar om ämnet.

Avslutningsvis ger jag förslag till framtida studier kring ämnet. I framtiden skulle man kunna undersöka ämnet till exempel genom att göra en mer omfattande studie och ta med flera informanter. Det skulle vara intressant att undersöka hur differentiering av svenskundervisningen vid den grundläggande yrkesutbildningen ser ut på olika håll i Finland. Man skulle även kunna jämföra om det finns några skillnader i lärares uppfattningar i olika språkliga områden. Det skulle också vara intressant att undersöka ämnet ur studerandes synvinkel och göra till exempel en jämförande studie om upplevelser mellan lärare och studerande.

Referenser:

- Alvehus, J. 2013: *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber Ab.
- Bender, W. 2008: *Differentiating instruction for students with learning disabilities. Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Berbaum, K. A. 2009: *Initiating Differentiated Instruction in General Education Classrooms with Inclusion Learning Support Students: A Multiple Case Study*. Walden: Walden University.
- Gardner, H. 1993: *Multiple Intelligencies. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Giota, J., Berhanu G. & Emanuelsson, I. 2013: Pedagogisk och organisatorisk differentiering – konsekvenser för elevers delaktighet och lärande. I: Wernersson, I. & Gerrbo, I. (red.) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gregory, G.H. & Chapman, C. 2013: *Differentiated instructional strategies. One size doesn't fit all*. California: Corwin Press.
- Harman, P. 2014: *Experiences and Challenges of Middle and High School Teachers Who Implement Differentiated Instruction*. Walden: Walden University.
- Hellström, M. 2008: *Sata Sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Holmes, B. 1994: Differentiation in the foreign language classroom. I: Swarbrick, A. (red.) *Teaching modern languages*. London/New York: Routledge, 69–80.
- Hämäläinen, L. 2001: Kieltenopetus ammatillisella toisella asteella. I: Väyrynen, P. (red.) *Kaikki kieliä oppimaan. Opetusmenetelmiä ammatilliseen kieltenopetukseen*. Opetushallitus moniste 6/2001. <https://docplayer.fi/24831-Pirjo-vayrynen-toim-kaikki-kielia-oppimaan-opetusmenetelmia-ammattilliseen-kieltenopetukseen.html>. Hämtad: 17.7.2019

- Kantelinen, R. 1995: *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 21. Joensuu: Joensuu universitet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2014: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Koro, J., Laakkonen, P., Lintala, P., Saarikoski, A. & Skyttä, R. 1991: *Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa*. Helsinki: Ammattikasvatushallitus.
- Laine, S. 2010: *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen*. Utbildningsstyrelsen. <https://docplayer.fi/6854597-Lahjakkuuden-ja-erityisvahvuuksien-tukeminen-sonja-laine.html>. Hämtad: 18.10.2019
- Lee, B. 1994: Extending opportunities. Modern foreign languages for pupils with special educational needs. I: Swarbrick, A. (red.) *Teaching modern languages*. London/New York: Routledge, 88–100.
- McCrea Simpkins, P., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. 2009: Differentiated Curriculum Enhancements in Inclusive Fifth-Grade Science Classes. *Remedial and Special Education* 30 (5), 300–308.
- Mikola, M. 2011: *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 412.
- Nelimarkka, S. 2018: *Individuell anpassning av svenskundervisning på högstadiet*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Opintopolku, u.å.a: *ePerusteet. Autoalan perustutkinto, tutkinnon osat, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, toinen kotimainen kieli*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/1536551/ops/tutkinnonosat/1537433#osaalu> e1598611. Hämtad: 20.3.2017
- Opintopolku, u.å.b: *ePerusteet. Kiinteistöpalvelujen perustutkinto, tutkinnon osat, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, toinen kotimainen kieli*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/1715110/ops/tutkinnonosat/1715012#osaalu> e1752539. Hämtad: 20.3.2017

- Patel, R. & Davidson, B. 1991: *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. & Persson, E. 2012: *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Rauste-Von Wright, M-L., Von Wright, J. & Soini, T. 2003: *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. 2015: Five dimensions of differentiation. *Gifted Education Press Quarterly*, 29 (3), 2-9.
- Roiha, A. 2012: *Opettajien kokemuksia CLIL-opetuksen eriyttämisestä. Käsityksiä, käytänteitä ja haasteita*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula L. 2005: *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Scales, P., Briddon, K. & Senior, L. 2013: *Teaching in the Lifelong Learning Sector*. Maidenhead: Open University Press.
- Stradling, B. & Saunders, L. 1993: Differentiation in practice: responding the needs of all pupils. *Educational research*, 35(2), 127–137.
- Tilsa, L. 2014: *Svensk- och engelsklärarnas åsikter om begåvning och differentiering av undervisningen för begåvade grundskolelever i klassrummet*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. 2010: *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. 2008: *The Differentiated School. Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C.A. 2001: *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. 2000: *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Utbildningsstyrelsen, 2016: *Genomförande av grunderna för de yrkesinriktade grundexamina inom den grundläggande yrkesutbildningen*. Joensuu: Grano Oy.

Utbildningsstyrelsen, 2012: *Finecvet som vägvisare. Från testning till praktik! Utgångspunkter för införandet av systemet för meritöverföring inom yrkesutbildningen*. http://www.oph.fi/download/143707Finecvet_som_vagvisare_2.pdf. Hämtad: 20.3.2017

Utbildningsstyrelsen, u.å: *Grundläggande yrkesutbildning*. http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/yrkesutbildning/grundlaggande_yrkesutbildning. Hämtad: 20.3.2017

Vataja, P. 2011: *Differentiering i praktiken. Praktiska tips för vardagen*. <https://docplayer.se/5650667-Differentiering-i-praktiken.html>. Hämtad: 7.7.2019

Vinterek, M. 2006: *Individualisering i ett skolsammanhang*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr 31. <http://hundochkatter.se/special/Special2/special3/Individualisering%20i%20ett%20skolsammanhang-VInterek.pdf>. Hämtad: 18.10.2019

Vygotsky, L. 1978: *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Weston, P., Taylor, M., Lewis, G. & McDonald, A. 1998: *Learning from differentiation. A review of practice in primary and secondary schools*. National Foundation for Educational Research. <https://www.nfer.ac.uk/publications/91106/91106.> Hämtad: 14.4.2019

Bilaga 1

Haastattelupohja

Taustatiedot (sukupuoli, ikä, koulutus, opetettavat aineet, kuinka pitkään toiminut opettajana ylipäättään ja kuinka monta vuotta työskennellyt ruotsinopettajana toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa)

1. Koetko saaneesi riittävästi tietoa eriyttämisestä?
2. Mistä olet saanut tietoa eriyttämisestä?
3. Mitä eriyttäminen mielestäsi tarkoittaa? Miten määrittelisit eriyttämisen?
4. Milloin, miten ja missä eriyttämistä voi tapahtua?
5. Kuinka tärkeänä pidät eriyttämistä ammattikoulun ruotsinopetuksessa?
6. Koetko tarvetta eriyttämiselle ammattikoulun ruotsinopetuksessa? Miksi/miksi et?
7. Liittyykö eriyttämiseen mielestäsi joitain haasteita tai ongelmia? Millaisia?
8. Eriytätkö ruotsin opetustasi? Miksi, miksi et?
9. Jos opettaja on eriyttänyt: Miten ja millaisissa tilanteissa olet eriyttänyt? Miten eriyttäminen on näkynyt opetusprosessin eri vaiheissa? (esim. suunnittelu, oppitunnit, arviointi)
10. Jos opettaja on eriyttänyt: Millä perusteella olet eriyttänyt opetuksessasi? (esim. hitaasti/nopeasti etenevät, lahjakkaat/tukea tarvitsevat, erilaiset oppimistyylit, opiskelijoiden erilaiset kiinnostuksenkohteet, eri alat jne.)
11. Jos opettaja on eriyttänyt: Millaisia kokemuksia sinulla on eriyttämisestä omassa työssäsi ammattikoulun ruotsinopetuksessa? Miten kokeillut eriyttämisen keinot ovat toimineet? Hyvät ja huonot puolet, ovatko opiskelijat hyötynneet?
12. Jos opettaja ei ole eriyttänyt: Millainen opetusryhmän tulisi olla, että eriyttämistä tarvittaisiin? Haluaisitko joskus kokeilla erilaisia eriyttämisen muotoja ja keinoja omassa työssäsi?
13. Miten haluaisit eriyttää, jos mikä tahansa olisi mahdollista?

14. Onko sinulla muuta lisättävää aiheeseen tai aiempiin kysymyksiin liittyen?

Bilaga 2 (översättning)

Intervjuguide

Bakgrundsinformation (Ålder, kön, utbildning, hur länge informanten har fungerat som lärare i allmänhet och hur länge informanten har undervisat i svenska vid den grundläggande yrkesutbildningen)

1. Upplever du att du har fått tillräckligt med information om differentiering?
2. Var har du fått information om differentiering?
3. Vad betyder differentiering enligt dig? Hur skulle du definiera differentiering?
4. Hur, när och var kan differentiering ske enligt dig?
5. Hur viktigt är differentiering enligt dig?
6. Finns det behov för differentiering i svenskundervisningen vid grundläggande yrkesutbildningen enligt dig? Varför/varför inte?
7. Finns det några utmaningar eller problem med differentiering enligt dig? Vilka?
8. Brukar du differentiera din svenskundervisning? Varför/varför inte?
9. Om läraren har differentierat: Hur och i vilka situationer har du differentierat undervisningen? Hur har differentiering kommit till synes i olika skeden av undervisningsprocessen? (t.ex. planering, lektioner, utvärdering)
10. Om läraren har differentierat: På vilka grunder har du differentierat i undervisningen? (t.ex. olika arbetstempon, olika prestationsnivåer, olika inlärningsstilar, olika intressen, olika utbildningsområden)
11. Om läraren har differentierat: Hurdana erfarenheter har du av differentiering i ditt eget arbete? (Hur har de provade differentieringsmetoderna fungerat? Upplevda för- och nackdelar? Har studerandena fått nytta av differentiering?)
12. Om läraren inte har differentierat: Hur borde undervisningsgruppen vara för att differentiering skulle behövas? Skulle du vilja prova olika former av differentiering i ditt eget arbete?
13. Hur skulle du vilja differentiera om vad som helst var möjligt?
14. Har du någonting att tillägga angående intervjufrågorna eller temat?

Bilaga 3 Observationsschema

Datum:

Informant:

Yrkesinstitut:

Undervisningsgrupp:

Antalet studerande:

Kl.	Aktivitet/tema	Läromaterial och differentiering	Arbetsätt och differentiering	Arbetstempo och differentiering	Lärares agerande och differentiering	Övriga iakttagelser